

تصدر عن مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات

دورية إلكترونية، أكاديمية محكمة، فصلية، تهتم بقضايا العلوم الإنسانية والاجتماعية


العدد 10

شتنبر 2021م
صفر 1443هـ

شارك في هذا العدد:

عبد القادر الشايط
حمزة شرعي
محمد اوباحو
عباس رضوان
عزيز أحمد اركيبي
عبد العزيز قريش
نورة بن بوزيد
خديجة عبد الله سالم الصيد
رجاء الرحيوي
رشيد عموري
العربي عكروش
يونس المرابط

عدد خاص:
قضايا تربوية



مركز فاطمة الفهرية
للأبحـــاث والدراســـات

مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات - مفاد -
mafadcenter@gmail.com
العنوان البريدي (باسم مدير المجلة):
ص ب 6256 الأدارسة (30040) فاس المغرب
البريد الإلكتروني:
dakhaeir@gmail.com
تتوفر أعداد المجلة على:
www.dakhaer.islamanar.com
www.nashiri.net
https://archive.org/details/dakhaeir_hs

ISSN: 2458_7168



دورية إلكترونية، أكاديمية، محكّمة،

تصدر مرتين في السنة. تهتم بقضايا العلوم الإنسانية والاجتماعية.

تفتح أبوابها في وجه الباحثين والأساتذة الجامعيين لنشر دراساتهم العلمية الأصيلة ذات الصلة بقضايا الأدب، واللغات، والإعلام، والعلوم الشرعية، والتاريخ، والأنثروبولوجيا، والآثار، والتراث، والاقتصاد، والجغرافيا، والتربية، والفنون...



المجلة مصنفة بقواعد بيانات معامل التأثير العربي - أرسيف


مجلة
ذخائر
للعلوم الإنسانية
تصدر عن مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات

قواعد النشر

يشترط في البحوث المقدمة للنشر في المجلة أن تكون أصيلة ولم يسبق نشرها، وألا تكون مستلة من عمل أكاديمي (أطروحة أو رسالة)، وألا تكون موضوع مساهمة في نشاط علمي سابق.

تعنى المجلة أيضا بنشر الترجمات، والقراءات، ومراجعات الكتب، وعروض الأطروحات، والمتابعات العلمية حول المؤتمرات، والندوات، والنشاطات الأكاديمية الحديثة، ذات الصلة بالحقول المعرفية التي تدخل في نطاق اختصاصها.

يرفق كل بحث بملخصين، أحدهما بلغة الدراسة، والثاني باللغة الإنجليزية، يتراوح بين مائة وثلاثمائة كلمة، وبكلمات مفاتيح بالعربية والإنجليزية لا تقل عن ثلاث ولا تتجاوز خمسة، وبالسيرة الذاتية للباحث.

ترسل البحوث مطبوعة، ومضبوطة، ومراجعة بدقة إلى البريد الإلكتروني للمجلة.

لا ينبغي أن تقل عدد كلمات البحوث والدراسات عن خمسة آلاف كلمة ولا تتجاوز ثمانية آلاف كلمة، بما في ذلك الملاحق والأشكال المرفقة. أما قراءات الكتب، وعرض الأطروحات، والتقارير، فبين ألف وخمسة آلاف كلمة.

ترسل الجداول، والصور، والخرائط، والأشكال المرفقة في ملفات مستقلة، ويشار في أسفل الوثيقة إلى عنوانها، ومصدرها؛ مع تحديد موضعها في المتن.

تتقيد البحوث على مستوى الحواشي بترقيم آلي تسلسلي متجدد، خاص بكل صفحة، ومثبت في أسفلها، ولا يقبل نظام الإحالات داخل المتن.

تعتمد الأصول العلمية المتعارفة في التوثيق على الشكل الآتي: اسم المؤلف، وعنوان الكتاب، واسم المحقق، أو المترجم؛ إن توفرا، ثم اسم الناشر، أو دار النشر، ومكانها، ورقم الطبعة، وتاريخها، ثم رقم الصفحة. وإذا تعلق الأمر بمساهمة ضمن كتاب (تأليف مشترك أو أعمال مؤتمرات وندوات)؛ فيذكر اسم الكاتب، وعنوان المساهمة، وموضوع التأليف المشترك، أو المؤتمر، والجهة الناشرة، أو منسق فريق التأليف، ثم دار النشر، ومكانها، ورقم الطبعة،



وتاريخها، ثم رقم الصفحة. أما بالنسبة للمجلات؛ فيذكر اسم الكاتب، وعنوان المقال، ثم اسم المجلة، والجهة التي تصدرها، وعددها، وتاريخه، فرقم الصفحة. وفي لائحة المراجع تحدد أرقام الصفحتين الأولى والأخيرة بالنسبة لمقالات المجلات، ومساهمات الأعمال المشتركة.

تختم كل دراسة بقائمة المصادر والمراجع مرتبة ترتيبا هجائيا حسب أسماء الشهرة، أو ألقاب المؤلفين.

تختص هيأة تحرير المجلة بإجازة، أو رفض قراءات الكتب، وعروض الأطروحات، وتقارير الأنشطة العلمية. كما تختص بالفحص الأولي للبحوث والدراسات، وتقرر مدى أهليتها للتحكيم.

تخضع جميع البحوث، بعد إجازتها من هيأة التحرير، للتحكيم العلمي على نحو سري. وللمجلة؛ بناء على رأي المحكمين، أن تطلب إجراء تعديلات شكلية، أو شاملة على البحوث قبل الحسم في قبولها النهائي.

تبلغ المجلة قرارات الرفض إلى المعنيين بها، وهي غير ملزمة بإبداء أسباب الرفض.

تعبر المواد المنشورة عن آراء أصحابها، ويتحملون كامل المسؤولية في صحة البيانات، ودقة المعلومات، والاستنتاجات.

تطبع البحوث بخط من نوع: Traditional Arabic، مقاسه: 16 في المتن، و14 في الهامش، بمسافة عادية بين الأسطر، والعنوان الرئيسي: Traditional Arabic 16 Gras، والعناوين الفرعية: Traditional Arabic 14 Gras. أما البحوث باللغتين الفرنسية، أو الإنجليزية، فتكتب بخط من نوع: Times New Roman مقاسه: 14 في المتن، و12 في الهامش. أما مقاييس حواشي الصفحات؛ فتضبط كما يلي: أعلى: 02، أسفل: 02، يمين: 02,50، يسار: 02، رأس الورقة: 01,50، أسفل الورقة: 01,25.

المحتويات


مجلة
ذخائر
للعلوم الإنسانية
تصدر عن مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات



افتتاحية:

أقدمت إدارة مجلة ذخائر للعلوم الإنسانية بتوازٍ مع صدور عددها العاشر على بعض الإجراءات الجديدة، في سياق تفاعلها مع رغبات العديد من القراء والكتاب، تمثلت في تغييرين أساسيين:

الأول: يتعلق بدورية المجلة، ونظرا للإقبال الكبير من الباحثين، وسعيا لتقليص المدة اللازمة للنشر؛ فقد قررنا ابتداء من هذا العدد تحويل دورية المجلة من نصف سنوية إلى فصلية. ووقع الاختيار على الشهور الآتية موعدا للإصدار، وهي: دجنبر - مارس - يونيو - شتنبر من كل سنة.

الثاني: يرتبط بالحقول المعرفية موضوع النشر؛ فقد قمنا بتخصيص هذا العدد لملف: قضايا تربوية، وسوف نحاول مستقبلا تخصيص بعض الأعداد المقبلة لملفات وقضايا أخرى حسب المادة العلمية المتاحة.

أملنا دوما أن نحظى بثقة الباحثين ومراعاة انتظاراتهم، والسعي لترسيخ أعراف علمية قائمة على التعاون المثمر، والتواصل الفعال، والعطاء المدرار.

وأخيرا، نُهدي للباحثين نبأ حصول مجلة ذخائر للعلوم الإنسانية على اعتماد معامل التأثير العربي أرسيف Arcif لسنة 2021، وهو معامل تأثير متوافق مع المعايير الدولية لتصنيف المجلات، وذلك في غمرة الاستعداد لإصدار هذا العدد.

وإذ نجدد التزامنا بجادة البحث العلمي الرصين، واقتفاءنا أثر التجارب الناجحة في هذا الباب؛ فإننا نرجو من العلي القدير أن يبارك الجهود، ويصلح الأعمال، وينبتها النبات الحسن.

فاس في: 22 صفر الخير 1443 هـ / 30 شتنبر 2021م

مدير مجلة ذخائر للعلوم الإنسانية:

الدكتور عبد الباسط المستعين



دراسات
Studies



الفكر التربوي الإسلامي: مرجعياته وأبعاده

Islamic educational thought: Its references and dimensions

د. عبد القادر الشايط

جامعة محمد الأول

وجدة - المغرب





ملخص:

هذه الدراسة محاولة أولية لاستكشاف حقيقة التربية في الإسلام، وتوصيف حضور الممارسات التربوية في التراث العربي الإسلامي، وإظهار مرجعياتها وأهدافها وحضورها بين العلوم الإسلامية، من خلال إلقاء نظرة سريعة وشاملة على الإسهامات المتنوعة للمفكرين المسلمين في الفكر التربوي، ودورهم الفاعل في تناول قضايا التربية وربطها بإطارها الفكري والواقعي، وتشخيص وتحليل مفهوم التربية عند علماء الإسلام الذين اشتغلوا على قضايا التربية والتعليم، وإبراز أهميتها في المنظومة التربوية الجديدة، وبيان مدى الحاجة إلى القيم التربوية الأصيلة التي تستقي مرجعياتها من أصول الإسلام، ومحاولة الإستفادة من هذا التراث الهام لأنه بالرغم من بعد الفترة الزمنية مازال له من الجدة والمرونة ما يؤهله للإسهام الفعال في النهضة التربوية التي يتطلع إليها العالم الإسلامي اليوم.

الكلمات المفتاحية: التربية - القيم - الإسهامات - الإسلامي - التراث.

Abstract:

This study is a preliminary attempt to explore the reality of education in Islam characterizing the presence of educational practices in the Arab-Islamic heritage and showing its references, goals and presence among Islamic sciences. The researcher takes a quick and comprehensive look at various contributions of Muslim thinkers to educational thought and their active role in addressing educational issues and linking them to their intellectual and realistic



framework. He also diagnoses and analyzes the concept of education among Muslim scholars and highlighting its importance in the new educational system.

key words: Education, Islam, Practices, Thought, Heritage.

مقدمة:

إن النظام التربوي الإسلامي يستمد مرجعياته وفقا لأصوله المنطلقة من القرآن والسنة والحافلة بالقيم الإسلامية التي تقوم عليها حياة المسلم كما حددها الوحي الإلهي في علاقة الإنسان بنفسه ومحيطه وبخالقه سبحانه وتعالى، وإن قضية التربية كانت من أهم المشكلات المعقدة والجوهرية التي ظلت تشكل هاجسا ملحا لدى الدارسين القدامى المشتغلين بالتربية في التراث العربي الإسلامي، مما جعل المسألة التربوية تحتل مكانا متميزا في الفكر التربوي الإسلامي.

وما ينبغي الإشارة إليه أن هناك تراثا تربويا إسلاميا له علاقة وطيدة بالممارسات الثقافية ونظرتها للمستقبل، وهو تراث ظل غائبا لم يعرف بما فيه الكفاية، ولهذا سنسعى إلى دراسته دراسة نقدية هادفة للربط بين ماضي الأمة وحاضرها، ذلك أن التراث التربوي الإسلامي يعد من أهم الوسائل الفعالة التي تعمل على غرس القيم النبيلة في الفرد، وترسيخ الهوية الثقافية والحضارية للمجتمع.

وانطلاقا من هذا الاهتمام المتزايد للدول والشعوب على قضايا التربية والتعليم فقد تعرضت مناهج التربية في عدد من بلدان العالم الإسلامي بسبب الاستعمار وأثر العولمة التي تسعى إلى نشر « التغريب الثقافي باعتماد نظريات وافدة في صياغة المناهج التعليمية، مما انعكس على أهداف العملية التربوية ومقاصدها، وأثر على صياغة البرامج والمناهج وتطبيقاتها التربوية، وهو الأمر الذي اقتضى وضع دراسة مرجعية محكمة في هذا المجال، بهدف إدماج القيم الإسلامية المستقاة من الكتاب والسنة في المقررات الدراسية لتحصين المسلم دينيا، والحفاظ على هويته الحضارية والثقافية.

وهذه الدراسة محاولة أولية لاستكشاف حقيقة التربية في الإسلام، وتوصيف حضور الممارسات التربوية في التراث العربي الإسلامي، وإظهار مرجعياتها وأهدافها وحضورها بين العلوم الإسلامية، من خلال إلقاء نظرة سريعة وشاملة على الإسهامات المتنوعة للمفكرين المسلمين في الفكر التربوي، ودورهم الفاعل في تناول قضايا التربية وربطها بإطارها الفكري والواقعي، والاستفادة من هذا التراث



الهام «لأنه بالرغم من بعد الفترة الزمنية مازال له من الجدة والمرونة ما يؤهله للإسهام الفعال في النهضة التربوية التي يتطلع إليها العالم الإسلامي اليوم»[1].

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تشخيص وتحليل مفهوم التربية عند علماء الإسلام الذين اشتغلوا على قضايا التربية والتعليم، وإبراز أهميتها في المنظومة التربوية الجديدة، وبيان مدى الحاجة إلى القيم التربوية الأصيلة التي تستقي مرجعياتها من أصول الإسلام.

ومن ثم سنحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مفهوم وأهمية وأهداف التربية في الفكر الإسلامي؟

- ما هي أهم المشكلات التي تواجهها فلسفة التربية في العالم الإسلامي؟

- ما مدى استجابة النظم التربوية المستوردة للظروف الاجتماعية والعلمية في البلدان العربية الإسلامية؟

- ما هي أهم الحلول والأفكار التي يمكن اقتراحها للتغلب على المشكلات التي تواجهها فلسفة التربية في العالم الإسلامي؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الوقوف على مجموعة من القضايا الهامة المتعلقة بالمنظومة التربوية الإسلامية وأهمها:

- الحكم على فلسفة التربية في العالم الإسلامي، وتحديد مكانتها ومرجعيتها وأهميتها ودورها.

- مقارنة المنهج التربوي الإسلامي القديم بالمنهج التربوي المعاصر.

- تحليل واقع فلسفة التربية في العالم الإسلامي وبيان ما تعاني منه من مشكلات.

- تمكين صانعي القرار التربوي في الوطن العربي من خلال هذه الدراسة من الإطلاع على طبيعة

(1) -الكيلاني، ماجد عرسان، الفكر التربوي عند ابن تيمية، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط2، 1407هـ/1986م، ص252.



الدور الذي تؤديه التربية العربية إزاء الظواهر الاجتماعية المختلفة، وتقييم ذلك الدور والسعي لإصلاح الخلل المتعلق به.

- كشف الحاجة الملحة التي يجب أن تنبري مؤسساتنا التربوية لتبنيها لمواجهة العولمة.

- إبراز أهم الأدوار التي ينبغي أن تقوم بها التربية الإسلامية لمواجهة التحديات المعاصرة.

منهج الدراسة

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى التعريف بالتربية من زاويا متعددة إحداها قديمة وأخرى معاصرة، قصد الوقوف على الفلسفة التربوية الإسلامية تأصيلا وتطبيقا وتنظيرا وممارسة، وإبراز نقط قوتها وضعفها، وذلك بجمع المعلومات من خلال مراجعة أكبر قدر ممكن من الأدب التربوي المتعلق بالموضوع، وتحليل آراء وأفكار الخبراء والمفكرين والباحثين والتربويين في موضوع التربية وعلاقتها بالمجتمع، ومن تم تصنيف تلك المعلومات وتحليلها والخروج منها بأجوبة جامعة لأسئلة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم الفكر التربوي الإسلامي:

إن تحديد المفاهيم والمصطلحات يعد من مستلزمات البحث العلمي، باعتبار أن تحديد المفاهيم هو بوابة العلم وطريق المعرفة، ومما يزيد من أهمية تحديد المفاهيم في علوم التربية هو انتماء تلك المفاهيم والمصطلحات إلى العلوم الإنسانية وارتباطها بهذه العلوم بمختلف أنواعها وفروعها»[1].

لأن المصطلحات ركن مهم في تحصيل المعارف واكتساب العلوم بها يتأسس البناء المعرفي لأي علم من العلوم، بحيث لا تستقيم علوم التربية ولا تغدو مصطلحاتها واضحة المعالم وجلية في المكونات والدعائم والأسس لدى متلقيها ومكتسبيها دون تحديد وتوضيح لهذه المصطلحات المتداولة والشائعة في علم التربية.

الفكر: يستخدم مصطلح الفكر للدلالة على نتائج عمليات التفكير والتأمل العقلي التي يقوم

(1) - أوزي، أحمد، المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد الخامس، 2016م، ص4.



بها الإنسان بوصفه كائنا عاقلا مفكرا»[1]. كما يطلق على «عمل الذهن تدبرا وتأملا في أي شيء من شؤون الحياة الدنيا أو الدين، وهو نشاط بشري أداؤه العقل، وثمراته الرأي والعلم والمعرفة»[2].

فالعقل الإنساني ينتج نتاجا على قدر متفاوت من الدقة والعمق والوضوح والتنظيم والموضوعية نسميه فكرا، وينعكس هذا النتاج الفكري في صور متعددة وأشكال مختلفة وصيغ متباينة، وينشأ الفكر ويتراكم وينمو ويتطور بوصفه ثمرة من ثمار سعي العقل الإنساني لإدراك طبيعة الظواهر المحيطة به وفهمها وتفسيرها»[3].

الفكر الإسلامي: إن مصطلح الفكر الإسلامي من المصطلحات الحديثة ويعني كل ما أنتجه فكر المسلمين منذ مبعث رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى اليوم من المعارف الكونية العامة المتصلة بالله عز وجل والعالم والإنسان، والذي يعبر عن اجتهادات العقل الإنساني لتفسير تلك المعارف العامة في إطار المبادئ الإسلامية عقيدة وشريعة وسلوكا»[4].

واعتبر محمد البهي أن الفكر الإسلامي هو نتاج للعقل الناشئ في المجتمع الإسلامي في ظل القرآن والسنة، وسيرة السلف الصالح»[5].

وحتى يستطيع المفكر الإسلامي أن يحافظ على عقيدته وحضارته ونظرتهما إلى الوجود اضطر أن يبحث عن مصطلحات معاصرة تعبر عن كليات وجزئيات الصراع الحضاري المعاصر بين منظومة الحضارة الإسلامية ومنظومة الحضارة الغربية»[6]، كما دعا المسلمين إلى ضرورة انتهاج أسلوب التجديد في الفكر الإسلامي وعدم الانغلاق على الذات.

الفكر التربوي: إن من أسباب اختلاف تعاريف علوم التربية وتعددها، تشعب أبعاد ومجالات الظاهرة التربوية التي تشكل موضوعها، وتنوع جهازها المفاهيمي تبعا لاختلاف العلوم الإنسانية والدقيقة التي تستعير منها علوم التربية هذه المفاهيم والقواعد والأسس، بالإضافة إلى انفتاحها على

(1) - بلقزيز، عبد الإله، الدولة في الفكر الإسلامي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2002م، ص-264 .265

(2) -القادري، أحمد رشيد، الفكر التربوي الإسلامي، دار جرير، عمان - الأردن، 1426هـ/2005م، ص13.

(3) -صبري، نعمان ساجد، مجلة الأستاذ، كلية التربية ابن رشد، بغداد، العدد 209 - المجلد، 1435ها/2014م، ص399.

(4) -عبد الحميد، محسن، تجديد الفكر الإسلامي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينا، 1416هـ/1995م، ص36.

(5) - البهي، محمد، الفكر الإسلامي في تطوره، دار الفكر، مصر، ط1، 1971م, ص7.

(6) - تجديد الفكر الاسلامي، م س، ص36.



مقاربات مستمدة من مختلف العلوم كعلم النفس، وعلم الاجتماع وعلم الفلسفة والتاريخ، وعلوم الاتصال وغيرها.

وقد تعددت مفاهيم مصطلح التربية، وهذا ما أشار إليه عبد الرحمان بن حجر الغامدي في كتابه حيث قال: «يرى كثير من رجال التربية والتعليم أن مصطلح التربية لا يخضع لتعريف محدد، بسبب تعقد العملية التربوية من جانب، وتأثرها بالعادات والتقاليد، والقيم والديانات والأعراف، والأهداف من جانب آخر، بالإضافة أنها عملية متطورة متغيرة بتغير الزمان والمكان»[1].

وقد عرفها المفسر البيضاوي ت (685هـ) بقوله: «الرب في الأصل مصدر بمعنى التربية، وهي تبليغ الشيء إلى كماله شيئا فشيئا»[2]، كما عرفها الراغب الأصفهاني ت (502هـ) في مفرداته بقوله: الرب في الأصل التربية، وهو إنشاء الشيء حالا فحالا إلى حد التمام، يقال ربه ورباه، ورببه»[3].

وعرف ابن سينا ت (427هـ) التربية بأنها «وسيلة إعداد الناشئ للدين والدنيا في آن واحد وتكوينه عقلياً وخلقياً وجعله قادر على اكتساب صناعة تناسب ميوله وطبيعته وتمكنه من كسب عيشه»[4].

أما الإمام الغزالي ت (505هـ) اعتبر التربية هي الأساس والمنطلق والضرورة في صلاح الفرد وفي صلاح المجتمع، وهي السبيل إلى تحقيق التمدن، وبلوغ السعادة للإنسان والارتقاء به من درجة الحيوانية إلى الإنسانية.

وأثنى الإمام الغزالي كثيرا على المربي في الفصل الذي خصه للتربية والتعليم وشبه المربي «بالفلاح الذي يقلع الشوك، ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليحسن نباته»[5]، لأن كل همه غرس القيم الايجابية في المتعلم.

ومن التعاريف الحديثة المبسطة للتربية تعريف محمد عطية الأبراشي وهو تعريف يراعي فيه

(1) -الغامدي، عبد الرحمان بن حجر، مدخل إلى التربية الإسلامية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، 1418هـ، ص3.

(2) -البيضاوي، ناصر الدين، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق محمد صبحي حلاق ومحمود أحمد الأطرش، دار الرشيد دمشق، ط1، 2000م، مج 1/13.

(3) -الأصفهاني، الراغب، مفردات القرآن، تحقيق محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1412هـ، كتاب الراء، ص184.

(4) -الزنتاني، عبد الحميد الصيد، أسس التربية الإسلامية في السيرة النبوية، الدار العربية للكتاب، ط2، ليبيا-تونس، 1993م، ص24.

(5) - الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، أيها الولد، دار البشائر الإسلامية، ط4، بيروت لبنان،1431هـ/2010م، ص128.

البعد التكويني المتعدد لشخصية الإنسان حيث قال بأن التربية هي « إعداد المرء ليحيا حياة كاملة، ويعيش سعيدا، محبا لوطنه قويا في جسمه متكاملا في خلقه، ومنظما في تفكيره، رقيقا في شعوره، ماهرا في عمله، متعاونا مع غيره يحسن التعبير بقلمه ولسانه ويجيد العمل بيده»[1].

وهكذا يتبين لنا أن التربية «عملية تنشئة اجتماعية تعنى بالفرد عناية متكاملة منذ طفولته إلى رشده لتكوين شخصيته المتزنة السوية المتكاملة، وهي مثل ضرورة التغذية للجسم، فكما أن التغذية تنمي البدن وتحفظ له سلامته، فإن التربية تحفظ للفرد حياته وتوجهها إلى شاطئ السلامة والإطمئنان والإنتاج»[2].

وفي هذا السياق لا يمكن إغفال بعض المصطلحات المرادفة لكمة التربية، ومصطلحات أخرى تؤدي بعض معنى التربية، يجدها القارئ في كتب التربية الحديثة، أو ضمن كتب التراث المعجمي العربي، ونقف على بعض منها:

- التنشئة: ويراد بها إعداد الإنسان وتنشئته تنشئة متوازنة وهي: «عملية تعلم وتعليم وتربية، تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى اكتساب الفرد طفلا فمراهقا فشيخا سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة»[3]، وهي عملية مستمرة باستمرار وجود الإنسان على ظهر الأرض.

- التهذيب: ومعناه تحصين النفس البشرية وتعويدها على الأخلاق الحميدة، وتنقيتها من كل ما يشوبها من الصفات الذميمة، حتى ترتقي إلى درجة الصلاح والتزكية.

- الإصلاح والتأديب: ويقصد إزالة الفساد عن الشيء والتأليف بين قلوب الناس بالمودة والإتيان بالصلح والخير، وردع المسيء وزجره بطريقة من الطرق المشروعة.

- التعليم: يعد التعليم «جزء من التربية رغم استخدامه للدلالة عليها، فالتربية أشمل من التعليم يقوم بها المعلم وغير المعلم، أما التعليم فهو محدود بما يقدم داخل الفصل من معلومات ومهارات، وقد شاع استخدامه للدلالة على معنى التربية عند بعض السلف في كتاباتهم، مثل رسالة «العالم

(1) -الأبراشي، محمد عطية، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربى للطباعة والنشر، القاهرة مصر، 1998م، ص7.

(2) - أسس التربية الإسلامية في السيرة النبوية، م س، ص22.

(3) -زهران، حامد عبد السلام، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 1977م،ص213.



والمتعلم» لأبي حنيفة (ت150هـ)، وكتاب «تعلم والمتعلم طريق التعلم» لبرهان الدين الزرنوجي (ت620هـ)، وأصبح استخدامه اليوم محصورا في الجانب المعرفي المتمثل في طلب العلم»[1].

التزكية: هي إحدى المعاني التي استخدمت للدلالة على معنى التربية، ويقصد بها: تطهير النفوس وإصلاحها بالعلم النافع والعمل الصالح، وفعل المأمورات وترك المنهيات «[2]، مصداقا لقوله تعالى: ﴿ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا﴾ [الشمس: 9].

وعليه يمكن القول بأن الفكر التربوي هو كل ما يدور حول التربية، وأوضاعها وقضاياها، ومشكلاتها وهمومها سواء أكان ذلك كلاما شفويا أم كلاما مكتوبا، وسواء أكان هذا الكلام تعبيرا عن فكر علمي منظم، أم كلاما مرسلا عاما»[3]، يحدد أولوياتها وموضوعاتها وتطلعاتها.

وقد يختلف الفكر التربوي «باختلاف المنطلقات الفلسفية التي تخضع لها النظرية التربوية، وباختلاف الطرق والوسائل التي تسلكها الجماعات الإنسانية في تدريب أجيالها وإرساء قيمها ومعتقداتها، وباختلاف الآراء في مفهوم العملية التربوية وطرقها ووسائلها»[4].

الفكر التربوي الإسلامي: وبناء عليه يعرف الفكر التربوي الإسلامي بأنه «مجموعة الآراء والأفكار والنظريات التي احتوتها دراسات الفقهاء والفلاسفة والعلماء المسلمين، وتتصل اتصالا مباشرا بالقضايا والمفاهيم والمشكلات التربوية»[5]، وبذلك يكون الفكر التربوي الإسلامي عبارة عن نظرة شمولية لعلماء الإسلام في نظرتهم إلى قضايا التربية من وجهة نظر الإسلام تنظيرا وتطبيقا.

أولا: الفكر التربوي الإسلامي: نشأته ومساراته

1- النشأة والتأسيس:

يسير النمو الحضاري والفكري جنباً إلى جنب، وبقدر العمق الحضاري يتعمق النمو الفكري،

(1) -رزقي، حورية، لغة الخطاب التربوي في صحيح البخاري، أطروحة لنيل درجة دكتوراه العلوم، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية الآداب واللغات، الجزائر، 1436هـ/2015م، ص26.

(2) -ابن تيمية، أحمد تقي الدين، مجموع الفتاوي، جمع وترتيب: عبد الرحمان بن محمد بن القاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، ط1، 2004م، 10/97.

(3) -عبود، عبد الغني، طبيعة الخطاب التربوي السائد ومشكلاته، إسلامية المعرفة، بيروت - لبنان، 2002م، العدد 29، ص48.

(4) -عباس، محجوب، أصول الفكر التربوي في الإسلام، جدارا للكتاب العالمي، عمان - الأردن، ط1، 2006م، ص10.

(5) -إسماعيل، علي سعيد، الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل، دار السلام، القاهرة، ط1، 1427هـ/2006م، ص37.

والفكر التربوي الإسلامي نتاج حضارة عريقة امتدت على مدار أربعة عشر قرناً من الزمان مما أكسبها هذا البعد من القوة والازدهار، حيث استمد قوته وحيويته وحركته من حركة هذا الدين وقوته في جانبه التطبيقي في الحياة الإسلامية فهو دين علم وعمل، وبهذا وظفت الأفكار المستمدة من المصادر الخالدة الصالحة لكل زمان ومكان في حياة الناس اليومية، لم يشهد له التاريخ مثيلاً، واستطاع الفكر التربوي الإسلامي أن يوجد الإنسان الصالح القادر على التكيف مع واقعه بفضل نتاج القرآن والسنة وما اشتملا عليه من تصور شامل عن الإنسان والكون والحياة، ولقد أسهم علماء المسلمين في تطور الفكر التربوي الإسلامي على مر العصور»[1].

وإذا عدنا إلى مرحلة تأسيس الفلسفة التربوية الإسلامية في مرحلتها الأولى سنجد أن النبي صلى الله عليه وسلم وضع أسس وقواعد هذا العلم انطلاقا من الوحي الإلهي المبين، قال تعالى: ﴿وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ﴾ [النحل:89] حيث اهتم النبي صلى الله عليه وسلم «بتربية الصحابة الكرام، وسقاهم القرآن، ورقاهم بالقيام والصيام، حتى صاروا شموس ضياء وأقمار هداية، وفتح الله عز وجل بهم البلاد وقلوب العباد، وتكونت الدولة الإسلامية بالمدينة المنورة، ثم توالت الانتصارات، وسطع نور الإسلام في المشارق والمغارب حتى دق المسلمون أبواب أوروبا ووصلوا إلى حدود الصين في آسيا، وكان هذا ببركة تربية الصحابة على الإسلام»[2].

ولقد كان للرسول صلى الله عليه وسلم منهجية بليغة لإرشاد وتوجيه المجتمع المكي إلى طريق الهدى والصلاح وإخراجه من الضلالة والجاهلية، وتربيته على مكارم الأخلاق ومحاسن العادات، إذ رسم صلى الله عليه وسلم معالم السياسة التربوية المُثلى الراشدة في أدق تفاصيلها، ويتجلى هذا الأمر في كونه داعيا إلى الله بإذنه من أول يوم بعثه الله فيه، قال تعالى: ﴿إِنَّا أَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ بِمَا أَرَاكَ اللَّهُ وَلَا تَكُن لِّلْخَائِنِينَ خَصِيمًا﴾[النساء: 105]، فالنظام التربوي الإسلامي حُدِّدَت معالمه بالقرآن، «فهو مملوء بأحكام وقواعد جليلة، في المسائل المدنية والتجارية، وأحكام الحرب والسلم، وأحكام القتال والغنائم والأسرى، وبنصوص صريحة في الحدود والقصاص»[3].

(1) -الرشدان، عبد الله زاهي، الفكر التربوي الإسلامي، دار وائل، عمان - الأردن، ط1، 2004م، ص268-265.

(2) -فريد، أحمد، التربية على منهج أهل السنة والجماعة، الدار السلفية للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، ط2، 2006م، ص8.

(3) - المغراوي، أبو سهل محمد بن عبد الرحمن، موسوعة مواقف السلف في العقيدة والمنهج والتربية (أكثر من 9000 موقف لأكثر من 1000 عالم على مدى 15 قرنًا)، المكتبة الإسلامية للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر، النبلاء للكتاب، مراكش - المغرب، ط: 1،1428 هـ/2007م، ص 373.

ولا شك أن تربية الرسول صلى الله عليه وسلم للمجتمع المسلم «أثرت وتأثرت بالظروف البيئية التي عاصرتها، سواء منها الأخلاقية الدينية التي أثر فيها رسول الله صلى الله عليه وسلم، أو الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والتي غيَّر فيها رسول الله أكبر تغيير، كما أنها بمحدوديتها وبالبيئة التي وجدت فيها، وإمكانيات الزمان والمكان كان لها تأثير مباشر في أسلوب الإدارة النبوية التي يمكن اعتبارها إدارة حكومية ومؤسسية شبه حكومية، إدارة دينية واقتصادية، إدارة اجتماعية إدارة أسرية وعائلية، إدارة عسكرية، إدارة أزمات، إدارة تطبيقية، إدارة مشتركة إلى غير ذلك من جوانب وأنواع الإدارة التي نراها ماثلة في سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم يمكن دراستها والاقتباس منها من خلال المواقف والأحداث المختلفة»[1].

فبالرغم من أن تربية الرسول صلى الله عليه وسلم للمجتمع تأثرت بالظروف الأخلاقية الدينية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية البيئية التي عاصرته، إلاَّ أن تشريعاته كانت عامة وشاملة لكل عصر، فقد أرشدنا صلى الله عليه وسلم إلى أن «الكتاب والسنة وحدهما هما الإمام، نستنبط منهما وفي حدودهما ما يوافق كلّ عصر وكلّ مكان، مسترشدين بالعقل وقواعد العدل»[2].

إن النبي صلى الله عليه وسلم ضرب مثالا للمربي الناجح من خلال ما نهجه من أساليب تربوية حكيمة، فيها الجدّة، والتميز، والتطوير، فكان مثالا للمعلم الذي يدرك أحوال تلامذته، وطبيعة بيئتهم وحياتهم المتصفة بالشدة والقسوة، فكان يعاملهم بحلم ورفق، ويبين لهم صالح الأمور من فاسدها بتأن وتدرج على قدر عقولهم وتفكيرهم وطبيعتهم، قال تعالى: ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾ [آل عمران: 159]

ومن الأساليب التربوية النبوية الرائعة اهتمامه صلى الله عليه وسلم بالإبداع اهتماما كبيرا وتركيزه على التحفيز والتشجيع باعتبارهما أكثر الأساليب التي تساعد على تنمية الحس الإبداعي، مما فجَّر الطاقات الإبداعية والابتكارية لدى صحابته رضوان الله عليهم على اختلاف قدراتهم، وحقق للإسلام والمسلمين النفع والرقي والتقدم والازدهار.

(1) - العُمري، عبد العزيز بن إبراهيم، أبعاد إدارية واقتصادية واجتماعية وتقنية في السيرة النبوية، ط1، 1426هـ/2005م، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ص37.

(2) - موسوعة مواقف السلف في العقيدة والمنهج والتربية، م س، ص374.



ولقد ترتب على جهود الصحابة في ميدان التربية والتعليم أن ظهر في كل قطر تلاميذ تسنموا مركز التوجيه في المجتمع ودفعوا بالحركة العلمية، وخلال هذا النشاط العلمي برزت عوامل عدة أدت إلى تطور جديد في مفهوم النظرية التربوية، حيث ظهرت المدارس الفقهية في كل من المدينة المنورة و مصر والعراق، والمدارس اللغوية بالبصرة والكوفة، ونشطت الفرق الإسلامية فظهر منها ما يعبر عن آرائها وينافح عن معتقداتها، وخلفت هذه الفرق نوعا من النشاط الفكري كان له آثاره في مفاهيم التربية ومناهجها وأساليبها»[1].

إن التطور الذي شهدته النظرية التربوية الإسلامية خلال القرنين الثالث والرابع الهجريين يعزى إلى اهتمام الأئمة المؤسسين لمذاهب السنة في القرن الثاني الهجري، حيث ساهمت آراؤهم الفكرية في إبراز ميادين التربية وعناصر المنهاج، «فقد دعا أبو حنيفة ت (150هـ) إلى تنظيم منهاج يجعل المتعلم يعيش عصره فكرا وثقافة وسلحه بما يجابه به التحديات التي تواجهه»[2]، لإعداده لمجابهة مشكلات عصره، كما أقر بضرورة إطلاع المتعلم على تيارات عصره ليتمكن من معرفة الصحيح من الخطأ، ويزيل كل شبهة، ويتخلص من الجهل، لأن الحق لا يعرف إلا بمعرفة الباطل، والصواب لا يتوصل إليه إلا بالوقوف على الخطأ[3].

أما الشافعي ت (204هـ) فقد ربط موضوعات التربية بأهداف سلوكية، واتجاهات محددة حسن الوقوف عليها والتوجه لتحقيقها، ولم تقتصر التربية على العلوم الشرعية واللغوية والحساب، وإنما أضاف لها موضوعات علمية ذات علاقة بالوجود المادي[4].

أما الإمام مالك بن أنس ت (179هـ) فقد ربط بين حاجات المجتمع وبين الفلسفة التربوية حينما دعا إلى مراعاة أوضاع كل بلد حتى في المسائل الفقهية، فعندما أشار إليه أبو جعفر المنصور أن

(1) -الكيلاني، ماجد عرسان، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، مكتبة دار بن كثير، دمشق - بيروت، ط2، 1405هـ/1985م، ص 87-85.

(2) - تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، م س، ص 88.

(3) -ابن ثابت، أبو حنيفة، العالم والمتعلم، تحقيق محمد رواس قلعة وعبد الوهاب الندوي، مكتبة الهدى، حلب- سوريا، ط1، 1392هـ/1972م، ص38-34.

(4) -البيهقي، أبي بكر أحمد بن الحسين، مناقب الشافعي، تحقيق السيد أحمد صفر، دار التراث، القاهرة، 1391هـ/1971م، ص282.



يعتمد كتابه الموطأ، في كل الأمصار الإسلامية ، للعمل به دون غيره، عارض مالك هذا الإجراء وقال بضرورة ترك كل بلد وما اختار لنفسه من روايات الفقه الأخرى»[1].

وكان للإمام الغزالي ت (505هـ) تصور شامل للنظام التربوي الإسلامي، فقد جمع بين الريادة الفلسفية والموسوعية الفقهية والنزعة الصوفية الروحية، وأولى اهتماما بالغا للعلم والمعرفة، فلم يظهر من يدانيه في محاولاته لوضع أسس متينة للنظام التربوي الإسلامي، بل إن الغزالي في تفكيره التربوي كان يعكس حاجات مجتمعه وعصره ويتفاعل معهما بإيجابية مؤثرة وفعالة.

«فكان أول ما افتتح به موسوعته الفكرية الضخمة، «إحياء علوم الدين» هو «باب في فضيلة العلم والتعليم والتعلم»، وينطلق تصوره لكل العلوم على مبدأ عقيدة التوحيد، ويربط ربطا وثيقا بين العلوم والشواهد النقلية المتمثلة في نصوص القرآن والسنة، ويؤكد على أن كل ما يرتبط بالعملية التربوية من معارف وطرق وأهداف يجب أن يكون مستوحى من الأصول الشرعية، وقد أشار إلى ذلك في الباب الأول من موسوعته «فضيلة العلم والتعليم وشواهده من النقل والعقل»[2].

وإن النظرة الفاحصة للشواهد النقلية تبين أن هناك ثابتا أساسيا هو العقيدة، فينبغي أن تكون بمثابة المرجعية الأساسية في فهم العلم وتقويمه، فالمعرفة عند الإمام الغزالي لا تنفصل عما أمر بها الشرع، بل إن العلم أصله عبادة وفضيلة.

وحتى الشواهد العقلية التي يوردها إمامنا الغزالي، مباشرة بعد الشواهد النقلية، تعتبر تابعة وخادمة لهذه الأخيرة، فالأولوية تعطى لتعاليم الدين وتوجيهات العقيدة.

كما عالج ابن تيمية ت (728هـ) مفهوم التربية بتصور أوسع مما كان يشار إليه على أنه تربية وتعليم، فلقد اقتصر اسم التربية حتى في عصورنا الحاضرة على التعليم الرسمي الذي يقدم للناشئة في المدارس، ولكن الفكر التربوي عند ابن تيمية لا يفصل التربية عن الثقافة والتوجيه العام، وهذا ما يسميه علماء الانتروبولوجيا- علم الإنسان اليوم- أي العملية التي يتم من خلالها تقبل المجتمع

(1) - ابن عبد البر، جامع بيان العلم، تحقيق حسن السندوبي، المكتبة السلفية، المدينة المنورة، ط2، 1388هـ/1968م، 1/159.

(2) - الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، دار ابن حزم، بيروت - لبنان، ط1، 1426هـ/2005م، 1/11.

والأفراد للعقائد والقيم وطريقة الحياة التي يراد إشاعتها في القول والعمل، وفي التعليم والتدريب، وفي العادات والأعياد، والاحتفالات والمهن والفنون، وفي العبادات والنشاطات الاجتماعية»[1].

وقد حاول بن تيمية من بعد الغزالي أن يربط الفكر التربوي بمعارف السلف حيث عالج الكثير من المفاهيم التربوية ضمن أبحاثه ودراساته الوافرة، ولقد ركز في هذا المجال على الأصول دون الفروع، وكان من الممكن أن يسهم في تجديد مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، لو أن آراءه وجدت المناخ الفكري الملائم، وقد استرشد بفلسفة التعليم التي فهومها من القرآن والسنة»[2].

ولإعادة بناء المنظومة التربوية على أسس إسلامية صحيحة بلور بن تيمية مجموعة من الآراء والمبادئ في ميادين أصول التربية وفلسفتها والمناهج وطرائق التعليم وغير ذلك من الميادين التربوية، ولقد تميزت آراؤه في هذا المجال بدعائم ثلاثة أوردها الكيلاني في كتابه على النحو الآتي»[3]:

الأول: اعتقد أن التربية يجب أن تركز على بعث عقيدة التوحيد وتطهير حياة الأمة من البدع والانحرافات كمقدمة لتأهيل الأمة لحمل رسالة الإسلام مرة ثانية.

الثاني: أن مقياس التربية السليمة هو قيامها على أصول مستمدة من القرآن والسنة وانسجامها مع تطبيقات السلف، وإعادة توصيل المتعلم بالقرآن والسنة دون حاجة لوسطاء في الفهم والاستنباط.

الثالث: أن التربية لا يمكن فصلها عن التوجيه العام للمجتمع، وهي ترتبط بالحياة اليومية وما يتفاعل خلالها من المعتقدات والقيم والعادات والتقاليد والممارسات الإدارية والسياسية والاجتماعية وغير ذلك.

بينما عمل ابن خلدون (ت 808هـ) - عبقري التربية في الفكر التربوي الإسلامي - على تأصيل مفهوم التربية، واهتم بالقضايا والموضوعات المرتبطة بها، وهو صاحب مشروع ورؤية حضارية خاصة، ولاسيما فيما يتعلق بدراسة التاريخ البشري، والمجتمع الإنساني، والعمران الحضاري، والتربوي والسياسي وغيرها من الحقول المعرفية العلامة، «فقد أكسبته خبرته العلمية والعملية دقة في فهم

(1) - الفكر التربوي عند ابن تيمية، م س، ص253.

(2) - تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، م س، ص199-197.

(3) -الفكر التربوي عند ابن تيمية، م س، ص252.



سنن الحوادث وقوانين الاجتماع مما ظهر أثره واضحا في آثاره العلمية، فجاء بنظرات صائبة أبرزت الكثير من المفاهيم التربوية وقوانين التعلم»[1].

وقد أورد في أثناء تحديده للمنهج التربوي السليم شروطا، دينية ودنيوية، ينبغي على المعلم والمتعلم التحلي بها، حتى يكون التعليم مزدهرا ومحققا لأهدافه، وتكون عملية التعليم ناجحة ومثمرة.

إذ ذكر في الفصل الأربعين أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم «وذلك أنّ إرهاف الحدّ بالتّعليم مضرّ بالمتعلّم سيّما في أصاغر الولد لأنّه من سوء الملكة. ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلّمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيّق عن النّفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث وهو التّظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلّمه المكر والخديعة لذلك صارت له هذه عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانيّة الّتي له من حيث الاجتماع والتّمرّن»[2].

وبين وجه الصواب في تعليم العلوم وطرق إفادته في الفصل السابع والثلاثين قائلا: «اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التّدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا يلقى عليه أوّلا مسائل من كلّ باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب. ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوّة عقله واستعداده لقبول ما يرد»[3].

2- الفكر التربوي الإسلامي المعاصر بين التغريب والتقليد

أ- اتجاه التغريب

وإذا انتقلنا إلى الفلسفة التربوية الإسلامية في العصر الحديث «سنجد بعضها مرتبطا ارتباطا تاما بالمدارس الغربية، التي تأثرت هي الأخرى بالتحولات التي شهدها المجتمع الأوربي خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر، ومع بداية النهضة الأوربية حدث انقلاب في المفاهيم التربوية وهو يعكس ذلك الانقلاب الذي أحدثته الثورة الصناعية في الحياة العامة، وهكذا ظهرت نظريات وفلسفات ترتبط

(1) - تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، م س، ص226.

(2) - ابن خلدون، ولي الدين عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، دار الجيل، د. ت، ص597.

(3) - م ن، ص589.



أساسا بفترة التحول، ولم تكن الآراء في التربية تختلف في الواقع عن تطلعات البرجوازية الناشئة وفكرها اللبرالي»[(1)].

إن العالم العربي الإسلامي قد خضع في العصر الحديث لهيمنة الاستعمار الغربي، وحينما توارى هذا الاستعمار خلف وراءه تبعية فكرية وتربوية، تتسم بالانفتاح الحضاري في غير صالح الهوية الإسلامية، «ولعلنا لا نبالغ عندما نقول إن السبب الأساسي في أزمة الفكر التربوي المعاصر، ترجع إلى تبعيته للفكر الغربي، وإلى أنه لا يكاد يوجد فكر تربوي عربي أصيل، بل توجد نظريات وآراء تربوية غربية (أوربية وأمريكية) نقلت من أوطانها الأصلية وغرست في البلدان العربية رغم الاختلاف الكبير بين البيئات العربية والغربية»[(2)].

وقد أسهمت هذه النظم التربوية الغربية في زرع الاغتراب في صفوف طلاب البلدان العربية، لأن هناك «مؤلفات تربوية عربية تأثرت تأثرا تاما بالمناهج والنظريات الغربية، فكانت المصنفات الغربية هي مادتها العلمية، تستقي منها، وتسقيها لأبناء الأمة»[(3)]، مما أدى إلى إضعاف شخصياتهم وإلحاقهم بنموذج المراهق الغربي سلوكا وقيما، ولا يتفاعلون مع قضايا وهموم ومشكلات مجتمعاتهم، فيكون ذلك سببا «في انتشار كثير من السلوكات التمردية، وزيادة معدلات الجريمة والانحراف، واستفحال التطرف والعنف»[(4)].

إضافة إلى هذا فإن المناهج الدراسية المستوردة وطرق التدريس المختلفة قد تقوم بدور اغترابي، لأن عدم مشاركة المتخصصين والطلاب في إعداد مناهجهم الدراسية يشعرهم بعدم أهميتها، وبأنها غريبة عنهم، وغير مرتبطة بواقعهم ولا تعالج قضاياهم، «فيتحول الطلاب من خلالها إلى كائنات مهمشة وضائعة ومستلبة ومستسلمة، وتتميز بسهولة السيطرة عليها، وتعاني من ضعف القدرة على التفكير الناقد، وتعيش بإرادة مسلوبة ووعي مزيف، ومنفصل عن ذاتها ومجتمعها»[(5)]. ولذلك أثبتت

(1) -الدريج، محمد، الدليل التربوي، تقديم عام للفكر التربوي المحدث خلال القرن 18 و19، ط1، 1412هـ/1992م، ص-49 50.

(2) - منصور، عصام محمد، الفكر التربوي المعاصر والبرجماتية، دار الخليج، 2014م، ص131.

(3) -الحازمي، خالد بن حامد، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب، المدينة المنورة، ط1، 1420هـ/2000م، ص9.

(4) -عبد الوهاب، ليلى، مشكلات الشباب والتعليم الجامعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993م، ص47.

(5) -اسماعيل، علي سعيد، التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين، عالم الكتب، القاهرة، ص47.



نتائج بعض الدراسات أن طرق ومناهج التدريس هي السبب الرئيسي في ضعف التحصيل الدراسي، وانعدام الحيوية والنشاط أثناء تلقي المعرفة.

وقد تنبه علماء التربية المسلمين إلى أثر هذا الاندفاع وراء النظريات التربوية الغربية المنحرفة عن قيم وهوية وثقافة الأمة العربية الإسلامية، «فعادوا إلى الأصول الإسلامية، فظهر الكثير من الدراسات التربوية التي ترتوي في بنائها العلمي من الينابيع الإسلامية، فأثبتت تلك الدراسات الأصالة العلمية والأساليب والمنهجية»[1] التي تميز بها التراث التربوي الإسلامي تنظيرا وتطبيقا، إلا أن هذا التراث ما زال يحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة، وإلى «قراءة تحليلية ناقدة تمكننا من التمييز ضمن عناصره بين الأفكار الحية التي يلزم تجديدها، والأفكار الميتة التي يلزم دفنها، والأفكار المميتة التي يلزم الوقاية منها»[2].

ب- اتجاه التقليد

وفي سياق آخر فإن نظرية التربية الإسلامية لم تتمكن من «التحرر من الركود الذي أصابها في الفترة السابقة، فأخذت ابتداء من القرن الثامن الهجري في الجمود الذي استمر حتى القرن الحالي، فلم تعد تتفاعل مع حاجات المجتمع وظروف التطور وانحسر مفهوم النظرية التربوية ليتلخص في: قدرة الخلف على ترديد معارف السلف أو شرحها أو تلخيصها»[3]، حيث تعزز التقليد في هذه الفترة وانقطع الاجتهاد حتى آل مفهوم التربية إلى وجوب اقتصار الخلف على التراث التربوي للسلف، فلم تقو جهود بعض العلماء على كسر هذا الجمود والاضطراب الذي شهده قطاع التربية والتعليم «فتعزز التقليد، وقدس التراث جملة، واستمر جمود النظام التربوي حتى بداية العصور الحديثة، حيث وجدت مؤسسات التربية الإسلامية نفسها عاجزة عن استيعاب حاجات المجتمع العربي الحديث في النمو والتقدم، ومواكبة التطور في العلم والمعرفة، الأمر الذي أدى إلى ظاهرة التعليم المزدوج حيث تقف المعاهد الإسلامية كمؤسسات متخصصة بتراث الماضي ويغلب على مناهجها وأساليبها

(1) - أصول التربية الإسلامية، م س، ص10.

(2) -ملكاوي، فتحي حسن، نصوص من التراث التربوي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينيا - الولايات المتحدة الأمريكية، ط1، 1439هـ/2018م، ص21.

(3) - تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، م س، ص211.



موروثات العصور الجامدة وتقليد القديم دون مراعاة لاختلاف الأزمان وظروف التطور وحاجات الحاضر»[1].

وإن «النظم والمؤسسات التربوية التي انحدرت عن الطراز الإسلامي القديم ما زالت غائبة كلية عن مفهوم الأهداف التربوية وعن علاقته بالعمل التربوي ومناهجه وتطبيقاته ونتائجه، لأن وظيفة التربية عند هؤلاء هي نقل تراث الآباء إلى الأبناء دونما تطوير أو تبديل أو مراعاة لحاجيات المستقبل»[2]، وما سيطرأ على هذا المجتمع من تغيرات سريعة.

واستمر مفهوم التربية بالمعنى الذي طرحه مجموعة من العلماء القدامى وانتقل هذا «المفهوم إلى العصور الحديثة وأثر في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر في الميادين العقائدية والتربوية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية»[3]. واقتصرت موضوعات التربية المقدمة للناشئة على محتوياتها القديمة ولم تراع حاجة هؤلاء المتعلمين المعاصرين، كما أنها لم تجب على التساؤلات والانشغالات والمشاكل التي يواجهها الناشئة اليوم في محيطهم المعاصر.

وخلاصة القول إن فلسفات التربية في العالم الإسلامي المعاصر ظلت جامدة وثابتة لم يطرأ عليها أي تجديد، ولم تستجب لطبيعة الواقع والعصر، لأن بعضها مقتبس من الغرب والبعض الآخر تابع للتراث القديم.

3- منهج إصلاح الفكر التربوي الإسلامي

إن فلسفة التربية في أي مجتمع يجب أن «تشتق من المصدر الفكري أو العقائدي الذي يستوحي المجتمع منه مبادءه وأهدافه ومعتقداته التي توجه نشاط أفراده، وتمدهم بالقيم والتصورات لكي يتخذوها مرشدا لسلوكهم، ورغم أن الإسلام يمثل للمسلمين عقيدة وشريعة ومنهج حياة يستلهمون منه أهدافهم وتصوراتهم، فإن معظم الفلسفات التربوية ليست إلا تجميعا غير منسق لأفكار وقضايا

(1) - تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، م س، ص267.

(2) -الكيلاني، ماجد عرسان، أهداف التربية الإسلامية، دراسة مقارنة بين أهداف التربية الإسلامية والأهداف التربوية المعاصرة، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط2، 1408هـ/1988م، ص40-39

(3) - الفكر التربوي عند ابن تيمية، م س، ص252.



تربوية غربية تم تبنيها دون تكييف ولا تنقية ولا مراعاة لخصوصية مجتمعاتنا الإسلامية[1]، مما جعلها عاجزة عن تحقيق أهدافها التربوية والقيمية.

فأكثر فلسفات التربية في العالم الإسلامي تفتقر إلى الشمولية، فأهدافها تربوية محدودة وضيقة فهي تركز على جوانب وتهمل جوانب أخرى، حيث إنها لا تعطي العناية الكافية للجوانب الإنسانية والأخلاقية والاجتماعية، ولا ترتبط كثيرا بحاجات وواقع وقضايا المجتمعات الإسلامية، ولا تعمل كثيرا على تنمية الشخصية المسلمة من جميع الجوانب، مما يجعلها تتخبط عشوائيا.

إن ما يحتاجه العالم العربي الإسلامي اليوم إذن «هو مزيد من البحث في الأصول والتراث بهدف فهم أعمق للأصول التربوية في التاريخ الإسلامي وبذلك يتمكن من إقامة نظم تربوية ومفاهيم تربوية أصيلة في انتسابها للماضي، مرنة في تلبيتها لحاجات الحاضر، قادرة على تحديد مسارات المستقبل»[2].

ولتطوير فلسفة التربية في العالم الإسلامي لا بد من «تبني فلسفة تربوية واحدة محددة وشاملة، تقوم على قواعد عامة واحدة، وتبنى على أساس الإسلام ونظرته للإنسان والكون والحياة والمعرفة، وتتحرر من التبعية للتربية الغربية، ويشترك في إعدادها أكثر المؤثرين فيها والمتأثرين بها، وتركز على الدنيا والآخرة، والنظرية والتطبيق، والتعليم الديني والدنيوي، والعلم والعمل، وتعمل على تنمية الفرد والمجتمع من كل الجوانب والنواحي، وتشجع الانفتاح على العلوم والخبرات الإنسانية، وتمتاز بالمرونة والشمولية والتجديد والوضوح[3].

ولابد للفكر التربوي العربي المعاصر أن يتميز بالعديد من الخصائص التي تمكنه من «نشر المعرفة بين أفراد المجتمع العربي، حتى تحقق هذه المعرفة ما ينسجم مع واقع الحياة المعاصرة سواء في المجتمع العربي أو العالم، وما ينسجم مع التطور التكنولوجي الهائل الذي شهده العالم في السنوات الأخيرة»[4].

كما أنه يجب التسليم بالواقع الذي فرضه عصر الثورة الرقمية، وبالتالي لا يجب الانغلاق على هذه المستجدات التكنولوجية التي أملتها ثقافة العالم المعاصر، وإنما يجب الانفتاح على

(1) -سورطي، يزيد عيسى، فلسفة التربية في العالم الإسلامي: المشكلات والحلول، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد 37، مج 10، خريف 1995م، ص163-161.

(2) - الفكر التربوي عند ابن تيمية، م س، ص257.

(3) - فلسفة التربية في العالم الإسلامي، م س، ص149.

(4) -منصور، عصام محمد، الفكر التربوي المعاصر والبرجماتية، دار الخليج، الأردن، ط3، 2009، ص32.



ثقافات العالم ودراسة لغاتهم، والوقوف على تجاربهم في ميادين الفكر والتربية والعلم، وتحليل هذه المعطيات الوافدة وتقييمها والاستفادة منها، وتناولها على أساس من الوعي، واعتبارها إحدى المعلومات المساعدة على المشاركة في الحضارة العالمية.

وهذه الإصلاحات التربوية يمكن أن تجعل الفكر التربوي الإسلامي فكرا قادرا على مجاراة الفكر التربوي العالمي، وتوفر له القدرة على متابعة المستجدات التربوية على صعيد العالم، وهذا من شأنه أن يعمل على تغيير المعرفة في الوطن العربي ونشر التعليم بين جميع أفراده.

وحتى نقضي على استمرار الازدواجية في نظم التربية القائمة بين التشبث بالماضي والإقبال على كل ما هو حديث، لابد إذن من استثمار المادة التربوية كما أصلها القدماء باعتبارها لبنة حضارية بمقدورها الإجابة على المشكلات الحضارية المعاصرة التي يواجهها الناشئة اليوم دون إغفال لأهمية تتبع وتقييم المستجدات التربوية العالمية والاستفادة منها.

ثانيا: الفكر التربوي الإسلامي: أصوله، أهدافه، مجالاته

1- أصول الفكر التربوي الإسلامي

إن التربويين المسلمين قد تنبهوا للنتائج السلبية التي تكون بسبب التبعية المطلقة للفكر التربوي الغربي والنظريات المنحرفة، وإهمال المصادر الإسلامية، فعادوا إلى الأصول الإسلامية، فظهرت الكثير من الدراسات التربوية التي ترتوي في بنائها العلمي من الينابيع الإسلامية، وأثبتت تلك الدراسات الأصالة العلمية في المصادر والوسائل والأساليب والمنهجية»[1].

وتبرز التوجيهات الإسلامية في التنمية التربوية الصالحة من خلال الأصول المستنبطة منها والتي نجملها فيما يلي:

أ- القرآن الكريم

وضع القرآن الكريم الأساس النظري للمنظومة التربوية التي يسير وفقها الفرد والمجتمع، وقد حمل القرآن في آياته وكشف ودل على كثير من سنن التحضر وقوانين حركة التاريخ والاجتماع، ولعل قضية السنن هي واحدة من الحقائق المبثوثة في الأصول ولم تلق اهتماما كبيرا في الدراسة والجمع

(1) - أصول التربية الإسلامية، م س، ص10.



والتأليف، وتمثلت هذه الرؤى لتأصيل قضية السنن ما بين إشارات هنا أوهناك في تفسيرات قرآنية حديثة أو قديمة أو كتابات تراثية»[1].

وقد اتضح لبعض المفكرين ممن يهتمون بالمنظور الحضاري من ضرورة أن يولى لموضوع السنن القرآنية اهتماما أكبر، وقد أسهموا بهذا الجهد التأصيلي في تأسيس لبنات ضمن الرؤية السننية التي تشكل جزءا لا يتجزأ من عناصر التشكيل الثقافي والفكري والحضاري على المستوى المعرفي والمنهجي، وإن «السنن وفق هذه المعاني جميعا عملية تربوية تعليمية وتدريبية وتحصيلية، وإن من أهم عناصر العملية التربوية في ساحات الفعل الحضاري هي التربية بالسنن، ذلك أن العامل الأساسي والتأسيسي في البناء الحضاري هو فقه سنن الله في الحياة والتزامها منهجا وشريعة في حياة الناس»[2].

كما تضمن القرآن الكريم نماذج من الأساليب التربوية المتعددة: كأسلوب القصة والموعظة والقدوة، وضرب الأمثال لأخذ الدروس والعبر، قال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَىٰ وَلَٰكِن تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [يوسف: 111]

ب- السنة النبوية الشريفة

ينطلق الفكر التربوي الإسلامي مما جاء به الرسول صلى الله عليه وسلم من تعاليم سماوية، وما عمل به وما أمر صحابته والتابعين له أن يعملوا به، وأيضا بما جاء به من بعده تنفيذا لأوامره واجتنابا لما نهى الله عنه، واجتهادا في توضيح منهجه في التربية وأسلوبه في المعاملة، الذي انطلق من تربية سماوية روحية وجسدية، كانت وما تزال منهج عبادة ومنهج فكر ومنهج عمل»[3].

فالتمسك بالأصول الإسلامية في التربية هو أقوى السبل لتكوين الإنسان الصالح، وذلك فإن الجهات المختصة بتربية الإنسان في مختلف المجتمعات الإسلامية، مطالبة بالتمسك بالأصول الإيمانية التي هي في ضوء القران الكريم والسنة الشريفة، والتي تنبثق منها الأهداف التربوية العامة

(1) -إسماعيل، سيف الدين عبد الفتاح، العلاقات الدولية في الإسلام: مدخل القيم، إطار جامع لدراسات العلاقات الدولية في الإسلام، المعد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، ط1، 1419هـ/1999م، ص186.

(2) -العلاقات الدولية في الإسلام: مدخل القيم، م س، ص192.

(3) -الرشدان، عبد الله زاهي، الفكر التربوي الإسلامي، دار وائل، عمان - الأردن، ط1، 2004م، ص62.



والخاصة، وهي مناهج تربية وتعليم للإنسان، وسبيل هذه التربية هو مسايرة التطور العصري للحضارة المعاصرة الإسلامية»[1].

وقد جعل الإمام الغزالي السنة النبوية أساسا ومرجعا لفكره التربوي يستدل بها للإجابة عن بعض القضايا التربوية، لأن السنة القولية والفعلية والتقريرية تمثل الأساس المرجعي الذي ينبغي الرجوع إليه لتربية النفس والأهل والعشيرة، فيها حياة البشرية وسعادتها في الدنيا والآخرة، قال تعالى: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ [الأحزاب:21]

ت- أقوال الصحابة رضوان الله عليهم

بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم قام الصحابة رضي الله عنهم أجمعين بالدور المنوط بهم من توجيه وإرشاد لجيل التابعين وربوهم التربية الجادة التي أظهرت منهم علماء وقادة للبشرية، حتى أصبحت سيرتهم ومنهجهم مصدرا تربويا لأجيال اليوم، لما تمثل فيهم من جدة في العلم والعمل، وشجاعة في الحق وصبر على ذلك، يشحذ همم من أراد أن يسلك مسلكهم ويقتفي أثرهم»[2].

وقد سار الإمام البخاري ت (256هـ) في فكره التربوي على هذا المنهج حيث اعتمد على الفلسفة التربوية التي جاء بها القرآن الكريم والسنة المطهرة وما أوثر من أقوال الصحابة والتابعين واجتهاد الأئمة من بعدهم في المسائل التربوية والنوازل الفكرية التي اعتنت بهذا الشأن.

ج- أقوال التابعين والأئمة

عاشوا قريبا من عصر النبوة، وتتلمذوا على أيدي رجال المدرسة المحمدية، فإذا هم صورة لصحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم في رسوخ الإيمان، والتعالي عن عرض الدنيا، والتفاني في مرضاة الله»[3]. فبذلوا الجد والجهد لإصلاح أحوال الأمة وازدهارها، وظهر تأثيرهم التربوي على الأجيال التي جاءت من بعدهم، حيث حافظوا على التراث التربوي للعصور التي سبقتهم، ثم بدأوا مرحلة التدوين التي يحكيها لنا التاريخ وكتب السير.

(1) -الصائم، محمد عثمان، تحديات العولمة ودور التربية الإسلامية في مواجهتها، المجلة التربوية، الكويت، العدد 81، دجنبر 2006م، ص246.

(2) - أصول التربية الإسلامية، م س، ص6.

(3) -الباشا، عبد الرحمان رأفة، صور من حياة التابعين، دار الأدب الإسلامي، ط15، 1418هـ/1998م، ص5.



وقد استدل ابن تيمية على أفكاره وآرائه التربوية بأقوال التابعين والأئمة لإظهار البعد الأخلاقي في التربية الإسلامية، ويظهر ذلك في فتاويه.

2-أهداف الفكر التربوي الإسلامي

إن الغاية الأولى من التربية هي إعداد الإنسان الصالح المنتج، ولا يكون الإنسان صالحا منتجا إلا إذا كانت له الكفايات الضرورية للحياة في المجتمع، مما يؤهله إلى الاندماج في المجتمع والتكيف مع مختلف الصعوبات والمشاكل التي يفرضها محيطه الاجتماعي والطبيعي.

كما يؤدي النظام التربوي «عملا بناء وإيجابيا يقوم من خلاله بتنمية شخصية الفرد بشكل شامل ومتكامل ومتوازن، ويقوي ثقته بنفسه، ويدعم قدراته، ويزيد من ارتباطه بمجتمعه وانتمائه له، ويرسخ اعتزازه بدينه وهويته وقيمه وثقافته، ويعزز معايير المجتمع، ويكون أداة للتحرر والاستقلال والتماسك الاجتماعي والوحدة وتعزيز التنمية والذات والثقافة»[1].

وقد بين الإمام الغزالي أهداف التربية بقوله: «إن الهدف من التربية هو تكوين المؤمن الفاضل الذي يستطيع أن يتغلب على بدنه ومعوقاته وبالتالي يستطيع أن يصل إلى سيطرة الروح على البدن سيطرة تؤدي إلى معرفة هذا العالم، وإلى الوصول على أساس هذه المعرفة بحثا عن الحقيقة إلى جوهر عالم الأمر والملكوت»[2].

وقسم العلم الذي يتوجه به إلى الآخرة إلى علم المعاملة وعلم المكاشفة، ويقصد «بعلم المكاشفة ما يطلب منه كشف المعلوم فقط، وعلم المعاملة ما يطلب منه مع الكشف العمل به والذي ينقسم إلى علم ظاهر تعمل به الجوارح، وإلى علم باطن هو العلم بأعمال القلوب والجاري على الجوارح إما عادة وإما عبادة»[3].

ويتضح من خلال كتابات الغزالي التربوية أنه كان يهدف إلى غايتين هما:

(1) -رشدان، محمود، الإحباط والهدر التربوي في التعليم العالي في الأردن: الواقع والطموح، موضوع مؤتمر نظمته جامعة الزرقاء الأهلية، تقرير شادية التل، 17-16 ماي 2000م.

(2) -خنيجر، محمد الصغير، الفكر التربوي التراثي، مجلة علوم التربية، الرباط، المجلد 2، العدد 11، أكتوبر 1996م، ص113.

(3) - إحياء علوم الدين، م س، ص10.



- بلوغ الكمال الإنساني، ونعني به الرقي بالنفس الإنسانية وتزكيتها من الآثام والشوائب، فتتقرب إلى الله عن طريق الطاعات.

- ممارسة شؤون الكسب في الحياة، ومزاولة عمل يحصل له شرف العيش، والاندماج في مجتمعه، والتفاعل مع مكوناته فيصبر على أذاهم، ويسهر على مصالحهم، ويحب لهم ما يحب لنفسه، وهذا دليل على أن الغزالي يعتبر أن الحياة الدنيا «مزرعة الآخرة والآلة الموصلة إلى الله عز وجل لمن اتخذها منزلا لا لمن يتخذها مستقرا ووطنا»(1).

ومن الأهداف العليا للتربية ما جاء في قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ [فاطر:28]، وقد وقف علماء التفسير وقفة تدبر من هذه الآية فخلصوا إلى أنه لا يخشى الله تعالى حق الخشية إلا العلماء الذين عرفوه حق معرفته، وإن «الغاية النهائية للتربية الإسلامية هي تحقيق العبودية لله في حياة الإنسان الفردية والجماعية»(2).

ويمكن أن نشير إلى باقي أهداف النظام التربوي الإسلامي فيما يلي:

- تقوية الوازع الديني لدى الفرد المسلم مما يسهم في بناء الشخصية الإسلامية المتوازنة عند المتعلم.

- تنشئة المتعلم على قيم التعايش والتكافل والتضامن والتسامح والانفتاح واحترام الآخر.

- ترسيخ عقيدة التوحيد وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والاقتناع، وتثبيتها في نفس المتعلم انطلاقا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

- توفير تربية أساسية لكل فرد تؤهله لممارسة واجباته الدينية والدنيوية وتجعله مواطنا متزنا شغوفا بالعلم والمعرفة يتسم بروح المبادرة الإيجابية والتنافس الشريف.

- جعل المتعلم محور المنظومة التربوية وذلك بتمكينه من المعارف والمهارات الأساسية التي تساعده على تحصين شخصيته والتشبث بهويته الإسلامية والثقافية والحضارية(3).

- دعم الحاجات التربوية والاجتماعية والاقتصادية وتحقيق الحاجات العاطفية والنفسية.

(1) -جما، فريد، الغزالي والتربية، المجلة العربية للتربية، الكويت، المجلد 6، العدد1، ماي 1986م، ص32.

(2) -النحلاوي، عبد الرحمان، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر، دمشق، ط2، 1403هـ/1983م، ص108.

(3) - الإطار المرجعي الخاص بمادة التربية الإسلامية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المملكة المغربية، 2016م.



- أن تكون الأهداف التربوية متفقة مع الطبيعة الإنسانية مراعية لحاجات المجتمع في علاج مشكلاته.

- أن تحدد العلاقة بين الفرد والمجتمع ثم بينه وبين التراث الاجتماعي من عقائد وقيم وعادات وتقاليد ومشكلات

3- مجالات التربية في الفكر الإسلامي

تتفرع التربية إلى عدة مجالات من أبرزها :

- التربية الروحية الأخلاقية: تهدف التربية الروحية في الإسلام إلى ترقية الإنسان وانتشاله من الاستغراق في عالم المادة، وخلق حالة اتزان بين الجانب الروحي والجانب المادي في حياته، لتستقيم حياته ويتحقق الهدف الأعظم الذي خلق لأجله، وهو التعرف على خالقه ومولاه فيعبده حق عبادته.

وحتى تصل النفس إلى الفضائل وتتجنب الرذائل لا بد من محاسبتها وعدم تركها لهواها، وأن تأخذ بالمجاهدة والعزائم.

- التربية العقلية والعلمية: رفع الإسلام من مكانة العقل، وأهميته في حياة الإنسان، ودعا إلى تنميته بالاكتساب والتدريب والتجريب وتجميع الخبرات ومجالسة العقلاء، وإن التربية العقلية في الإسلام تهدف إلى بناء جيل يتصف بالإدراك والفهم لحقائق الأشياء، ووضع الأشياء في مواضعها زمانا ومكانا، وتنمية العقل الغريزي حتى يصل إلى أعلى مستوياته.

وإن تحصيل العلوم عمل يتقرب به الإنسان إلى ربه، ويتحرر به من القيود ومن كل ما يعطل الفكر، ونبذ الخرافات والأباطيل، وكل ما يضر بالفرد وبسلامة المجتمع.

- التربية الاجتماعية: عملية مستمرة في حياة الإنسان هدفها إحداث تغييرات في سلوكه ليتكيف ويتطبع بالمفاهيم الإسلامية الاجتماعية حيث تكون ثمرة لإنتاج علاقات اجتماعية ناجحة ومتميزة وفق المنظور الإسلامي، فتنمي الحس الجماعي عند الإنسان، والشعور بالمسؤولية اتجاه الآخرين، بحيث يصبح المجتمع كتلة متجانسة ومتفاهمة ومتعاونة وكأنه جسد واحد، ومن أدلة التربية الاجتماعية، ما نجد في حديث النبي صلى الله عليه وسلم من حث على التكافل والتعاون الاجتماعي،



حيث قال: «مَثَلُ الْمُؤْمِنِينَ فِي تَوَادِّهِمْ وَتَرَاحُمِهِمْ وَتَعَاطُفِهِمْ، مَثَلُ الْجَسَدِ، إِذَا اشْتَكَى مِنْهُ عُضْوٌ، تَدَاعَى لَهُ سَائِرُ الْجَسَدِ بِالسَّهَرِ وَالْحُمَّى «[1].

- التربية القيمية: إن إعادة البناء القيمي في العالم الاسلامي لابد أن يتقدم على سائر محاولات الاصلاح التربوي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي...ومن دون ذلك لن نحوز على أي تقدم حقيقي.

إن قيم المجتمع الإسلامي تنبثق من من مصدرين أساسيين هما كتاب الله تعالى وسنة رسوله، وإن الإسلام «جاء بثورة قيمية ألغت الكثير من القيم الفاسدة في المجتمعات البشرية، واحتفظت بالقيم الصالحة ونمتها ورسختها، وهذه الثورة القيمية رفعت الإنسان إلى مكانة سامية[2]، لأن الحياة الإنسانية لا تستقيم وتتكامل متطلبات سيرها بانتظام وانسجام إلا بضوابط سلوكية تُنظم علاقات الناس بعضهم ببعض في مختلف شؤون حياتهم.

ومن بين القيم الإسلامية الفاضلة التي تحكم سلوك الإنسان في مجتمعه قيم: التوحيد والعدل، والمساواة، والحرية، والرحمة، والسلام...

ثالثا: المرجع القيمي في الفكر التربوي الإسلامي: مفهومه، أصوله، خصائصه، ومجالاته

1- مفهوم القيم الإسلامية

إن مصطلح القيم في الفكر العربي المعاصر يختلف اختلافا بينا عن تداوله بالمعنى القديم، وربما كان هذا الاختلاف الكبير بين المعنى القديم والمعنى الحديث، الذي هو ترجمة لكلمة values باللغات الأجنبية، هو الذي أضفى عليه نوعا من الاضطراب المفاهيمي»[3]. ومع ذلك فإن مفهوم «القيمة،

(1) - أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب البر والصلة والآداب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم وتعاضدهم، رقم الحديث 4813، وأخرجه الإمام البخاري في صحيحه بلفظ « ترى المؤمنين»، كتاب الأدب، باب رحمة الناس والبهائم، حديث رقم5688.

(2) -الجنيدي الحسيني، محمد غسان، مبادئ في الفكر التربوي، سلسلة دراسات وأبحاث، دمشق - سورية، 1433هـ/2012م، ص91-21 بتصرف.

(3) -زيادة، رضوان - كيفن جيه أوتول- صراع القيم بين الإسلام والغرب، دار الفكر، دمشق، ط1، 1431هـ/2010م، ص21.



ونظام القيم كما نستعملها اليوم، حديثان حتى في اللغات الأوروبية المعاصرة «[1]، حيث انتقل معناها من المعنى التجاري الاقتصادي إلى كل ما له علاقة بالمثل الأخلاقية والاجتماعية.

يقول الدكتور ماجد عرسان الكيلاني: «القيم محطات ومقاييس تحكم بها على الأفكار والأشخاص، والأشياء، والأعمال، والموضوعات، والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها، أو من حيث سوئها وعدم قيمتها وكراهيتها، أو في منزلة معينة بين هذين الحدين»[2]. وهو بذلك يضفي بعدا معياريا للقيم دون ذكر المرجعية التي تعطي لهذه القيم صفتها المعيارية (المرجعية الدينية، المرجعية الاجتماعية، المرجعية الأخلاقية).

أما محمد عابد الجابري فقد كان أكثر دقة بعد استعراضه لمعنى كلمة القيم وخلص إلى أن «نظام القيم ليس مجرد خصال حميدة أو غير حميدة، يتصف بها الفرد فتكون خلقا له، بل هو بدرجة الأولى معايير للسلوك الاجتماعي والتدبير السياسي، ومحددات لرؤية العالم واستشراف المطلق»[3].

وقد عرف الدكتور عبد اللطيف محمد خليفة القيم بأنها «عبارة عن الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات والأشياء وذلك في ضوء تقديمه لها، وتتم هذه العملية من خلال التفاعل بين الفرد بمعارفه وخبراته وبين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه ويكتسب من خلاله هذه الخبرات والمعارف»[4].

كما أشارت بعض الدراسات النفسية الاجتماعية إلى أن مجال القيم هي الوجدان - الفكر والسلوك - وقد أشار أحمد أوزي إلى هذه الفكرة في قوله: «إن كل تعريف إجرائي للقيمة، أولا يتميز بثلاثة مظاهر هي: المظهر الوجداني المعرفي والسلوكي»[5].

وهي كذلك حسب المعجم الفلسفي «المثل والمبادئ التي توجه سلوك الإنسان وتنظمه»[6].

وبالتالي فإننا نستخلص من هذه التعريفات: أن القيم هي أفكار تجريدية تعبيرية عن مواقف

(1) -الجابري، محمد عابد، العقل الأخلاقي العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت - لبنان، 2001م، ص54.

(2) -الكيلاني، ماجد عرسان، فلسفة التربية الإسلامية، دار القلم، دمشق، 1987م، ص92.

(3) - العقل الأخلاقي العربي، م س، ص56.

(4) -خليفة، محمد، ارتقاء القيم، عبد اللطيف مجلة عالم المعرفة، الكويت، عدد 160، ص60-59.

(5) -أوزي، أحمد، المراهق والعلاقات المدرسية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 1994م، ص164.

(6) -صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1973م، ص175.



سلوكية واعية للأفكار والمعتقدات، وتكون نتيجة للخبرات يتعرض لها الطفل في وسطه الأسري، والاجتماعي، فتصبح مكونا من مكوناته الإدراكية، فتظهر في مختلف تعبيراته السلوكية»[1].

ومن هنا يمكن التمييز بين مجموعة من القيم منها القيم المادية التي يحتاجها الإنسان، ثم القيم الفكرية، إلى جانب القيم الأخلاقية التي تعد أغنى القيم وتتغذى بها جميع القيم الأخرى فيحصل التكامل بينها، ليصل المجتمع من خلال هذه القيم إلى الغاية العظمى التي خلقه الله من أجلها والمتمثلة في عمارة الأرض وفق القوانين الربانية.

وحين ترتبط القيم بمنظومة فكرية وعقائدية مطلقة تتمثل في الإسلام فإنها تستمد قوتها ورسوخها في النفس منه، فتتنفس في هوائه وتنتشر في سمائه ولا تجد في الواقع حاجزا يمنعها من الامتداد في ذاتها إلا ما كان من مد وجزر في طبائع العباد من حيث استعدادهم للقرب منها في حالة الصفاء أو ابتعادهم عنها حين تتراكم حواجز المادة وتتوارى إلى وجهة نسائم الروح»[2].

-2 مميزات وخصائص القيم في الفلسفة التربوية الإسلامية

إن في كل مجتمع نجد سلما من القيم مرتبا، وهذه القيم تأخذ طبيعة الظاهرة الاجتماعية فتصبح مفروضة علينا بوصفها توجد خارجنا فتعدل من رغباتنا بدل أن تكون صادرة عنها، وإن دور المجتمع في إنشاء القيم دور كبير ما في ذلك شك، فبدون مجتمع لا يمكن للقيم أن تتكتل لتصبح نظاما يفرض نفسه على أعضاء المجتمع، ومع ذلك فليس المجتمع وحده يصنع القيم.

وإن المجتمع لا يقوم مقام الطبيعة ولا مقام العقل، فطبيعة الإنسان ميوله وغرائزه الخ... لها دور في تكوين القيم، ولا يمكن أن يعوض المجتمع العقل، فدور العقل دور نقدي يطال المجتمع والقيم معا»[3].

فالقيم الإسلامية قيم متكاملة وشاملة لجميع مناحي الحياة أتى بها الإسلام لصياغة الشخصية الإنسانية صياغة متكاملة فمصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ويمكن أن نميز القيم

(1) -بوغازي، الطاهر، أثر القيم الثقافية الخارجية على قيم الأسرة، مجلة علوم التربية، الرباط، العدد السابع والخمسون - أكتوبر 2013م، ص35-34.

(2) - القيم الإسلامية في المناهج الدراسية، م س، ص24.

(3) - العقل الأخلاقي العربي، م س، ص56.



الإسلامية عن القيم الوضعية بخصائص عدة تناولها علماء الإسلام بالدرس والتحليل ويمكن حصرها في الآتي:

أ- الربانية: إن أصول القيم الإسلامية مصدرها الكتاب والسنة، حيث رسم الله تعالى في كتابه وسنة نبيه وسائلا وطرقا لاكتساب القيم الربانية الأصيلة التي فطر الناس عليها. «فلم يكن النبي صلى الله عليه وسلم معلما عاديا أو تقليديا، إنما كان آية من آيات الله الكبرى في السيطرة على قلوب طلبته والتحكم الكامل في عقولهم، من خلال طرقه وأساليبه التعليمية الرائعة المانعة، التي تثير أشواق المتعلمين وتبعث فيهم رغبة قوية في التعلم والفهم والإدراك»[1]، لأن تعبيره وجداني يحرك نوازع المتلقي ويؤثر في أحاسيسه، ومستويات الانفعال لديه، ومؤثر كذلك لتعبيره الفكري الذي يقنع عقل المتلقي بحجته ومنطقه وأدلته»[2]، وقد انفرد الخطاب التربوي النبوي بهذه السمة.

لذلك لا بد من الإحاطة بتفاصيل النظام التربوي الذي طبقه الرسول صلى الله عليه وسلم، ولا بد من إعادة البحث عن مناهجه وطرقه وأساليبه ومؤسساته. إذ من الواضح أن الرسول صلى الله عليه وسلم لم يكن يعتمد الوعظ المنبري أو التلقين النظري وحده - كما هي حال التربية في المؤسسات التقليدية الإسلامية - وإنما كان محور تربية الرسول هو الممارسات العملية التي تهيئ لكل موقف تربوي محتواه وطرقه ووسائله ومؤسسته، وكانت الحياة كلها هي المؤسسة العامة التي تجري في ساحاتها - أو قاعاتها - فصول هذه التربية ومراحلها، ولم يكن المسجد إلا إدارة مركزية لتخطيط هذه التربية وتوجيهها»[3].

ب- الصلاحية والعمومية: تمتاز القيم الإسلامية بكونها قيما عالمية صالحة لكل زمان ومكان، ثابتة غير قابلة للتغيير والتبديل فهي «ليست قيما انتهازية ضيقة تعبر عن مصالح طبقية أو قومية أو رؤية جيل دون آخر»[4].

ج- الواقعية: إن القيم الإسلامية ليست قيما نظرية مثالية، إنما هي خلاصة شريعة نزلت حسب الوقائع والأحداث واستجابت لمشاكل الناس وقضاياهم، وليست فكرا يبتغي المدينة الفاضلة التي

(1) - لغة الخطاب التربوي في صحيح البخاري، م س، ص 34.

(2) -عيد، عريب محمد، الخطاب النبوي خريطة البيان العربي، دراسة في اللسانيات النفسية والاجتماعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015م، ص48.

(3) - أهداف التربية الإسلامية، م س، ص217.

(4) - الفاسي، علال، دفاع عن الشريعة، الفصل التاسع: مميزات الشريعة، سلسلة الجهاد الأكبر، 1996م، ص75.



لا وجود فيها للشر، بل هي واقعية في مراميها وأهدافها «[1]، ومناط التكليف فيها بحسب الطاقة والاستطاعة قال تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ﴾ [البقرة: 285].

وإن التأصيل التشريعي يبني للتربية الإسلامية منظومة الأسس التي تراعي بشرية الإنسان، وواقع ظروفه، وما يطرأ عليها من أحوال، كما تراعي واقع المجتمعات، والإنسان في واقعه يحب من يتصف بالمواصفات الأخلاقية الفاضلة، فتراه يحب الأمين الصادق الورع العفيف، كما يحب من يحسن إليه، والإسلام يأمر بذلك، قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ [البقرة: 194].

د- الشمولية والتكامل: يتصف التوجيه الإسلامي بالشمول والتكامل في كل ما يحتاج إليه الإنسان في حياته ومعاده، وهو في شموله موضوعي، وإنساني وفطري، وزماني ومكاني، فهو موضوعي: لأنه لم يفصل بين الدين والدنيا، بل شمل شؤون الحياة في الدنيا والآخرة. وزمانيا: لأنه التشريع الخالد إلى يوم القيامة. وإنسانيا: لأنه خاطب البشرية جميعا. وفطريا لأنه وَفَّق بين مطالب الروح والجسد»[2]. ومكانيا: لأنه صالح لكل زمان ومكان وليس خاصا بفترة زمنية محددة.

وإن من أهم خصائص التوجيه الإسلامي أنه ملائم للفطرة والجبلة الإنسانية، حيث اهتم بتربية جميع جوانب الإنسان الخلقية والجسمية والعقلية وتحقق التوازن بين مطالب الإنسان الجسدية والروحية، فلا يطغى جانب على جانب آخر»[3]، بحيث أباح للإنسان كل ما تشتهيه نفسه في إطار الحلال، فأباح مثلا له الزواج وحذره من رذيلة الزنا، ولحاجة الإنسان للمال حثه على العمل والكسب وأحل له التجارة، وحرم عليه الربا، قال تعالى: ﴿وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا﴾ [البقرة: 274].

هـ- التوازن: إن التأصيل التشريعي للتربية الإسلامية يبني منظومة من الأسس التي تحفظ توازن الشخصية الإنسانية في مجالاتها المختلفة، وتحقيق التقدم في مجالات الحياة المختلفة من غير مبالغة في تحقيق جانب على آخر، إذ يظهر التوازن والاعتدال في سائر أوجه النظام التشريعي الإسلامي: عبادة، وأخلاقا، وسياسة، واقتصادا، وأسرة، واجتماعا»[4].

---

(1) - القيم الإسلامية في المناهج الدراسية، م س، ص31.

(2) - خصائص التشريع الإسلامي في السياسة والحكم، م س، ص264-263.

(3) - أصول التربية الإسلامية، م س، ص49.

(4) -فوارس، هيفاء فياض، التأصيل التشريعي للتربية الإسلامية في ضوء علم أصول الفقه، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد 115، مج 29، رمضان 1436هـ/يونيو 2015م، ص285.



و- الواقعية والمرونة: تتميز القيم الإسلامية بطبيعتها الواقعية التي يستسيغها العقل ويتقبلها الناس بقلوب مطمئنة، لأنها تستجيب لمصالح الفرد والمجتمع، «أما القوانين الوضعية فهي تعتبر الأخلاق شيئا معنويا لا يدخل في دائرة الإلزام، وبذلك فهي تجعل الخلق منفصلا عن القانون وما ذلك إلا لأن القانون منفصل عن الدين»[1].

3- أنواع القيم التربوية الإسلامية

إن للقيم مكانة بارزة في الفكر التربوي الإسلامي، حيث تعتبر من العوامل الهامة في توجيه السلوك الإنساني، وقد صنف التربويون القيم إلى أصناف عدة، نقف على بيان أربعة أنواع منها:

أ- القيم الروحية: يقصد بها القيم المرتبطة بتقوية العلاقة بين العبد وربه، وتربية نفسه وتزكيتها وتطهيرها من الرذائل، ومن أمثلة هذا النوع من القيم: إخلاص العبادة لله والتوكل عليه، الحرص على الطاعات وترك المنهيات، محاربة الأهواء والبدع والتيارات المنحرفة

ب- القيم العقلية: هي القيم المتعلقة باستعمال العقل لدى الفرد المسلم وتسخيره في طاعة الله، فقد حث الشرع على التدبر والتأمل في ملكوت الله عز وجل للوصول إلى أسرار الوجود، قال تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ [آل عمران: 190].

ج- القيم الاجتماعية: هي القيم التي تجعل أفراد المجتمع متضامنين فيما بينهم متعاونين في السراء والضراء، إنما المؤمنون قال تعالى: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ [الحجرات:10].

د- القيم الجسمية: هي القيم المرتبطة بالعناية بالجسم وسلامة الجسد والسعي إلى اكتساب جميع أسباب القوة الحسية والبدنية، ليقوم المسلم بواجبه الذي فرضه الله عليه خير قيام ومن أمثلة هذا النوع من القيم العناية بالصحة، الاهتمام بالنظافة، الحرص على التغذية السليمة، الوقاية من الأمراض...»[2].

4- آليات اكتساب القيم وتنميتها

تتلخص وظيفة القيم في كونها تقوم بعملية التحفيز والتحكم في السلوك كما أنها تعتبر بمثابة موجه داخلي للأفراد يعتمدون عليها كمعيار للسلوكات التي يقومون بها، بحيث تهدف التربية على

(1) -دفاع عن الشريعة، م س، ص137-127.

(2) -المالكي، عبد الرحمان، القيم التربوية في تدريس التربية الإسلامية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد 91، يونيو 2009م، ص143.

«قيم المواطنة وفضائل السلوك المدني لدى الأجيال الصاعدة في المدرسة، إلى تكوين المواطن المتشبث بالثوابت الدينية والوطنية لبلاده، في احترام تام لرموزها وقيمها الحضارية، والتمسك بهويته بشتى روافدها، المعتز بانتمائه لأمته، المدرك لواجباته وحقوقه، ومسؤوليته تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه، وتشبعه بقيم التسامح والتضامن والتعايش»[1]، وتجعل منه عنصرا فاعلا قادرا على مواجهة تحديات المحيط.

لهذا انصب اهتمام المتخصصين والباحثين والفاعلين في ميدان التربية والتعليم على ما يسمى الكفايات باعتبارها مدخلا أساسيا على مستوى الأهداف التربوية التي تسعى البرامج إلى تحقيقها لدى المتعلمين في إطار المواصفات التربوية المنشودة والقيم المثلى التي تؤطرها.

وقد بينت كثير من الدراسات النفسية والاجتماعية على الخصوص، أثر القيم المبثوثة في وسائل التكنولوجية الحديثة على قيم المتلقين، لأن هذا الغزو الإعلامي انطلق من ثقافة خاصة بمجتمع غريب في قيمه عن قيمنا العربية الإسلامية، لذلك أصبح لزاما على المدرسة أن تؤدي مهمتها في تربية الناشئة والأجيال الصاعدة على القيم الإسلامية وذلك بتوظيف جملة من الآليات»[2] ، أهمها:

- آلية الخطاب: بوصفه آلية لنقل القيم عبر المضامين الدراسية، وبرامج التكوين وأعمال البحث، التي تحمل ضمن إرسالياتها تلك القيم.

- آلية القدوة: حث المدرسين على تقديم مثال بيداغوجي يجسد القيم المستهدفة من خلال تصرفاتهم وسلوكاتهم ومعاملاتهم.

- آلية الأنشطة الثقافية والرياضية: وذلك بدمج المتعلمين في الحياة المدرسية، وذلك عن طريق تشجيعهم في الانخراط في النوادي المدرسية وجعلها فضاءات للتكوين والتشبع بالقيم.

- آليات سير المؤسسات المدرسية وتدبير مجالسها، وكيفية اشتغالها التي بإمكانها تقديم نماذج متميزة من مشاريع المؤسسة.

ومما يؤسف له حقا، أن هناك مؤشرات تؤكد أن الوزارات المكلفة بالتربية والتكوين في البلدان

(1) - الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، المطبعة الرسمية، 2002م.

(2) -المودني، عبد اللطيف، المدرسة المغربية ومسارات التربية على القيم المشتركة، دفاتر التربية والتكوين، الدار البيضاء، العدد 5، شتنبر 2011م، ص12. (مقال مترجم تحت عنوان: المدرسة والقيم / OBIN, Jean-Pierre, Les valeurs et l'école, (2003



العربية لم تعر ما يكفي من الاهتمام لمسألة تجسيد القيم الإسلامية بحمولتها الإيمانية والأخلاقية والسلوكية والعملية، في إطار مشروع تربوي يتبلور من خلاله إطار مرجعي منبثق من الأصول والثوابت الشرعية.

وفي إطار هذا التوجه التربوي الجديد، واعتبارا للحظة الراهنة وللمنعطف الذي يمر به نظامنا التربوي، فإننا بحاجة ماسة إلى وضع مشروع تربوي كفيل بتحقيق هدفين أساسين:

- «هدف ذو بعد سلوكي أخلاقي: يتجلى في توفير مؤهلات شخصية، نفسية وسلوكية، إيجابية موجهة بسلم قيمي ثابت مبني على مرجعية محددة.

- هدف ذو بعد وظيفي: يتعلق بتحقيق الكفايات الضرورية التي يحتاجها الفرد للحياة في المجتمع الحديث بكل مشاكله وتعقيداته»[1].

خلاصة واستنتاج:

إن الفلسفة التربوية المعاصرة في العالم العربي خلصت بعد تجربة طويلة إلى نتيجة مفادها ضرورة الاعتماد على الأصول الإسلامية في بناء أنظمتها وأنشطتها التربوية، والاسترشاد بالتراث التربوي الإسلامي، وأن يأخذ هذا التراث حقه من العناية القائمة على المنهج العلمي السليم للاستفادة منه وإصلاح المنظومة التربوية العربية، مما يمكنها من أن تصوغ تراثها التربوي بما يتوافق مع المستجدات العالمية في ظل نظام العولمة ودون التخلي عن أصالتها.

فما أحوج المسلمين في هذا الواقع الأليم إلى تلمس خطى رسول الله صلى الله عليه وسلم في التربية، ودراسة أخلاق ومؤهلات الجيل الأول الذي رباه رسول الله صلى الله عليه وسلم، وإعداد منهج تربوي قائم على العلم والدراسة المتأنية، والاهتداء بأنوار القرآن والسنة النبوية»[2]، وإعادة النظر في نظم التربية في المجتمعات الإسلامية لتكون في ضوء معطيات الإسلام، للتحرر من التبعية الفكرية والتربوية للمجتمعات الأجنبية في مجال العلوم الإنسانية والتربوية والاجتماعية.

ولن يتأتى هذا إلا بتخليص النظم التربوية التعليمية في بعض البلدان العربية من تبعيتها للغرب فكرا وممارسة، وإقامتها على مبدأ الأصالة والمعاصرة الذي يقتضي بناءها على أحدث الأسس وأكثرها

(1) - التومي، عبد الرحمان، القيم والكفايات، مجلة النداء التربوي، الرباط، العدد 11، 1423هـ/2002م، ص10.

(2) - التربية على منهج أهل السنة والجماعة، م س، ص12.



تطورا، والاستفادة من كل المستجدات النافعة، والانفتاح على كافة التجارب العالمية وأخذ ما يلائم الوطن والأمة، ويقتضي أيضا صياغتها من حيث الشكل والمحتوى في ضوء دين الأمة وشخصيتها وماضيها وحاضرها ومستقبلها، بعيدا عن الاقتباس والاستيراد، على أن يرافق ذلك إعادة بناء مختلف الجوانب التربوية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية في ضوء الإسلام حتى تنتظم الحياة كلها في العالم الإسلامي حسب تعاليم ديننا الحنيف.

لائحة المصادر والمراجع:

- الأبراشي، محمد عطية، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربى للطباعة والنشر، القاهرة مصر، 1998م.

- إسماعيل، سيف الدين عبد الفتاح، العلاقات الدولية في الإسلام: مدخل القيم، إطار جامع لدراسات العلاقات الدولية في الإسلام، المعد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، ط1، 1419هـ/1999م.

- إسماعيل، علي سعيد، الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل، دار السلام، القاهرة، ط1، 1427هـ/2006م.

- إسماعيل، علي سعيد، التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين، عالم الكتب، القاهرة، 1998م.

- الأصفهاني، الراغب، مفردات القرآن، تحقيق محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1412هـ، كتاب الراء.

- أوزي، أحمد، المراهق والعلاقات المدرسية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 1994م.

- أوزي، أحمد، المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد الخامس، 2016م.

- ابن تيمية، أحمد تقي الدين، مجموع الفتاوي، جمع وترتيب: عبد الرحمان بن محمد بن القاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، ط1، 2004م.



- ابن ثابت، أبو حنيفة، العالم والمتعلم، تحقيق محمد رواس قلعة - وعبد الوهاب الندوي، مكتبة الهدى، حلب- سوريا، ط1، 1392هـ/1972م.

- ابن خلدون، ولي الدين عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، دار الجييل، د. ت.

- ابن عبد البر، جامع بيان العلم، تحقيق حسن الندوبي، المكتبة السلفية، المدينة المنورة، ط2، 1388هـ/1968م.

- الباشا، عبد الرحمان رأفة، صور من حياة التابعين، دار الأدب الإسلامي، ط15، 1418هـ/1998م.

- بلقزيز، عبد الإله، الدولة في الفكر الإسلامي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2002م.

- البهي، محمد، الفكر الإسلامي في تطوره، دار الفكر، مصر، ط1، 1971م.

- بوغازي، الطاهر، أثر القيم الثقافية الخارجية على قيم الأسرة، مجلة علوم التربية، الرباط، العدد السابع والخمسون - أكتوبر 2013م.

- البيضاوي، ناصر الدين، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق محمد صبحي حلاق ومحمود أحمد الأطرش، دار الرشيد دمشق، ط1، 2000م.

- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين، مناقب الشافعي، تحقيق السيد أحمد صفر، دار التراث، القاهرة، 1391هـ/1971م.

- التومي، عبد الرحمان، القيم والكفايات، مجلة النداء التربوي، الرباط، العدد 11، 1423هـ/2002م.

- الجابري، محمد عابد، العقل الأخلاقي العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت - لبنان، 2001م.

- جما، فريد، الغزالي والتربية، المجلة العربية للتربية، الكويت، المجلد 6، العدد1، ماي 1986م.

- الجنيدي الحسيني، محمد غسان، مبادئ في الفكر التربوي، سلسلة دراسات وأبحاث، دمشق - سورية، 1433هـ/2012م.



- الحازمي، خالد بن حامد، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب، المدينة المنورة، ط1، 1420هـ/ 2000م.

- خليفة، عبد اللطيف محمد، ارتقاء القيم، مجلة عالم المعرفة، الكويت، عدد 160.

- خنيجر، محمد الصغير، الفكر التربوي التراثي، مجلة علوم التربية، الرباط، المجلد 2، العدد 11، أكتوبر 1996م.

- الدريج، محمد، الدليل التربوي، إشراف تقديم عام للفكر التربوي المحدث خلال القرن 18 و 19 ، ط1.

- الدريني، فتحي، خصائص التشريع الإسلامي في السياسة والحكم، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان، ط2، 1434هـ/2013م.

- رزقي، حورية، لغة الخطاب التربوي في صحيح البخاري، أطروحة لنيل درجة دكتوراه العلوم، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية الآداب واللغات، الجزائر، 1436هـ/2015م.

- الرشدان، عبد الله زاهي، الفكر التربوي الإسلامي، دار وائل، عمان - الأردن، ط1، 2004م.

- رشدان، محمود، الإحباط والهدر التربوي في التعليم العالي في الأردن: الواقع والطموح، موضوع مؤتمر نظمته جامعة الزرقاء الأهلية، تقرير شادية التل، 17-16 ماي 2000م.

- الزنتاني، عبد الحميد الصيد، أسس التربية الإسلامية في السيرة النبوية، الدار العربية للكتاب، ط2، ليبيا-تونس، 1993م.

- زهران، حامد عبد السلام، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 1977م.

- زيادة، رضوان، كيفن جيه أوتول، صراع القيم بين الإسلام والغرب، دار الفكر، دمشق، ط1، 1431هـ/2010م.

- سورطي، يزيد عيسى، الدور الاغترابي للتربية في الوطن العربي، المجلة التربوية، الكويت، العدد 67، مج 17، يونيو 2003م.

- سورطي، يزيد عيسى، فلسفة التربية في العالم الإسلامي: المشكلات والحلول، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد 37، مج 10، خريف 1995م.



- الصائم، محمد عثمان، تحديات العولمة ودور التربية الإسلامية في مواجهتها، المجلة التربوية، الكويت، العدد 81، دجنبر 2006م.

- صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1973م.

- الصمدي، خالد، القيم الإسلامية في المناهج الدراسية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو - 1424هـ/2003.

- عباس، محجوب، أصول الفكر التربوي في الإسلام، جدارا للكتاب العالمي، عمان - الأردن، ط1، 2006م.

- عبد الحميد، محسن، تجديد الفكر الإسلامي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينا، 1416هـ /1995م.

- عبد الوهاب، ليلى، مشكلات الشباب والتعليم الجامعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993م.

- عبود، عبد الغني، طبيعة الخطاب التربوي السائد ومشكلاته، إسلامية المعرفة، بيروت - لبنان، 2002م.

- العُمري، عبد العزيز بن إبراهيم، أبعاد إدارية واقتصادية واجتماعية وتقنية في السيرة النبوية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1426هـ/2005م.

- عيد، عريب محمد، الخطاب النبوي خريطة البيان العربي، دراسة في اللسانيات النفسية والاجتماعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015م.

- الغامدي، عبد الرحمان بن حجر، مدخل إلى التربية الإسلامية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، 1418هـ.

- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، دار ابن حزم، بيروت - لبنان، ط1، 1426هـ/2005م.

- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، أيها الولد، دار البشائر الإسلامية، ط4، لبنان - بيروت ،1431هـ /2010م.



- الفاسي، علال، دفاع عن الشريعة، الفصل التاسع: مميزات الشريعة، الفصل العاشر: محاسن الشريعة، 1996م.

- فريد، أحمد، التربية على منهج أهل السنة والجماعة، الدار السلفية للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، ط2، 2006م.

- فوارس، هيفاء فياض، التأصيل التشريعي للتربية الإسلامية في ضوء علم أصول الفقه، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد 115، مج 29، رمضان 1436هـ/يونيو 2015م.

- القادري، أحمد رشيد، الفكر التربوي الإسلامي، دار جرير، عمان - الأردن، 1426هـ/2005م.

- الكيلاني، ماجد عرسان، أهداف التربية الإسلامية، دراسة مقارنة بين أهداف التربية الإسلامية والأهداف التربوية المعاصرة، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط2، 1408هـ/1988م.

- الكيلاني، ماجد عرسان، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، مكتبة دار بن كثير، دمشق - بيروت، ط2، 1405هـ/1985م.

- الكيلاني، ماجد عرسان، الفكر التربوي عند ابن تيمية، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط2، 1407هـ/1986م.

- الكيلاني، ماجد عرسان، فلسفة التربية الإسلامية، دار القلم، دمشق، 1987م.

- المالكي، عبد الرحمان، القيم التربوية في تدريس التربية الإسلامية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد 91، يونيو 2009م.

- المغراوي، أبو سهل محمد بن عبد الرحمن، موسوعة مواقف السلف في العقيدة والمنهج والتربية (أكثر من 9000 موقف لأكثر من 1000 عالم على مدى 15 قرنًا)، المكتبة الإسلامية للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر، النبلاء للكتاب، مراكش - المغرب، ط: 1، 1428هـ/2007م.

- ملكاوي، فتحي حسن، نصوص من التراث التربوي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينيا - الولايات المتحدة الأمريكية، ط1، 1439هـ/2018م.

- منصور، عصام محمد، الفكر التربوي المعاصر والبرجماتية، دار الخليج، 2014م.



- المودني، عبد اللطيف، المدرسة المغربية ومسارات التربية على القيم المشتركة، دفاتر التربية والتكوين، الدار البيضاء، العدد 5، شتنبر 2011م.

- النحلاوي، عبد الرحمان، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر، دمشق، ط2، 1403هـ/ 1983م.

★★★★★

- الإطار المرجعي الخاص بمادة التربية الإسلامية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المملكة المغربية، 2016م.

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، المطبعة الرسمية، 2002م.

ملامح المنهج التربوي عند الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور وأهميته في تجاوز القصور

The features of the educational method of sheikh Mohammed Al-Taher Ibn Ashour and its importance in overcoming deficiencies

ذ. حمزة شرعي

طالب باحث - جامعة محمد الأول

وجدة - المغرب

ملخص:

يهدف البحث إلى بيان أهم المرتكزات التي بنى عليها ابن عاشور منهجه التربوي، والتي تعكس رؤيته الإصلاحية للشأن التربوي التعليمي، وذلك من خلال الوقوف على كتاباته وإسهاماته التربوية، التي جاءت وفق رؤية مقاصدية، ومنظومة قيمية وأخلاقية، تتصل بمنهج خاص في التفكير وطريقة مخصوصة في الاشتغال التربوي، عمل من خلالها على تحقيق حصول مقاصد التعليم في هذا الزمان؛ من ترسيخ لقيم الإيمان، وتعميق لمهارات التفكير لدى الإنسان. وتنبع أهمية هذا البحث من أهمية المنهج التربوي ومكانته في العملية التعليمية، والتي تفرض ضرورة الاهتمام بالتطوير المستمر للمنهج باعتباره وسيلة فعالة من وسائل تحقيق أهداف التربية والتعليم. وقد اتبعت في هذا البحث المنهج الوصفي، والمنهج الاستقرائي التحليلي؛ إذ سوف يقدم الباحث جانبا وصفيا يتناول فيه أهم المرتكزات التربوية عند الإمام ابن عاشور، التي تم بموجبها التحديد المعرفي والنوعي لهوية منهجه التربوي، ثم تتبع أهم اختياراته وآرائه التي رامت النهوض بالشأن التربوي والتعليمي، المبثوثة في مؤلفاته وعلى رأسها كتابه الموسوم ب: «أليس الصبح بقريب». وقد سجل البحث جملة من النتائج منها: أن التربية عند ابن عاشور تقوم على رؤية مقاصدية قيمية عمرانية. ثم إن الاهتمام بالنظر، والتفكير، والتأمل، من العوامل المهمة للتفوق في الميادين النظرية والتطبيقية.



الكلمات المفتاحية: المرتكزات التربوية. الإصلاح التربوي. التنشئة الاجتماعية. جامع الزيتونة.

Abstract:

The aim of this research is to manifest the major foundations upon which Ibn Ashour based his educational approach that reflects his proper reformist vision of the educational system. The importance of this research lies in the usefulness of the educational methodology and its place in the teaching process, which imposes the need to pay attention to the continuous development of the methodology as an effective means of achieving the goals of education and teaching. To reach the objectives, this paper adopts descriptive and inductive methods to address educational foundations of Imam Ibn Ashour in his work that is thoroughly examined, particularly the book entitled: «Alisa Sobh Bi Qarib» «isn't the morning near?» The researcher concludes that education, for Ibn Ashour, is based on objective vision. That is, he investigates the educational issues with a common vision of purposes and priorities based on fundamental ethical values related to a special approach of thinking through which he worked to achieve the attainment of educational purposes; from consolidating the values of faith and deepening the thinking skills of human. It also finds that viewing, thinking, and meditating are the basic elements to succeed in the theoretical and practical fields.

Keywords: Socialization, Vision, Education, Reform, Foundations, Ibn Ashour, Al-Zaytouna Mosque.

مقدمة:

لقد مرّ علينا حين طويل من الدهر كنا ننظر لتراثنا التربوي الإسلامي نظرة ازدراء وتجاهل، ونحن معذورون بعض العذر بحكم التبعية الكاملة للفكر الغربي بأصوله السياسية، والاقتصادية، والثقافية، والوقوع ضحية الإعجاب الكامل بهذا الفكر، والعكوف عليه ترجمة ونقلا، بعد أن ران الجمود على عقولنا، فانبهرنا بثقافة الآخر المسيطر، وتساهلنا في قبول أفكاره، واعتقدنا الخذلان



في شريعتنا أن تكون أساسا للنهضة مرة أخرى، حتى انقلبنا ضد قيمنا وذاكرتنا وخصوصياتنا الحضارية، فضاعت هويتنا، وتاهت عقولنا، وهرمت أحزاننا...

وجدير بالأمة الإسلامية وهي على هذا الحال أن تدرك محلها من المتغيرات والتحديات الجديدة المعاصرة، وحري بنا ونحن نتناول قضايا البحث التربوية - وهي من أكثر ما يمكن أن يتأثر في ظل هذه المتغيرات - أن نعيد النظر والنقاش في كثير من أهدافنا وبرامجنا ووسائلنا التربوية. حيث إن «الصراع الكبير اليوم في أكثر من بلد عربي وإسلامي هو صراع التعليم، وتفريغه من كل ما ينشئ الروح الإسلامية، والعقلية الإسلامية، والنفسية الإسلامية، ومحاولة استغلال فترة غياب الهوية، وتذبذب الأصالة، وظهور تيار التغريب للهيمنة بالقوة على التعليم والتوجيه، والإعلام، والتثقيف[1].

إذ لما غيبت الفلسفات الوضعية الدين وقيمه السامية عن نظم التعليم والتربية وجميع العلاقات الإنسانية والفكرية، فإنها قد فتحت بذلك أبواب الأزمات الأخلاقية والانحرافات السلوكية داخل المجتمعات، مما أدى إلى انحطاطها وانهيارها. وفي ذلك يقول الأستاذ محمد فتح الله كولن: «إن رقي أي أمة وتقدمها، مرتبط بمدى التربية التي يتلقّاها أفرادها من الناحية العاطفية والفكرية. فلا ينتظر تقدّم أمة لم تتوسع آفاق أفرادها الفكرية والوجدانية»[2].

وحفاظا على الهوية الوطنية والثقافة الإسلامية، في ظل المحاولات المستمرة من الداخل والخارج لطمس الهوية الإسلامية، والتأثير على وعي المسلم بقضيته، وإضعاف ذاكرته الوطنية، رأيت أن أقف على أفضل الأساليب وأجداها في إعادة صياغة عقلية الإنسان المسلم، بدلا من الوقوف جامدا حيال ما يجري من أحداث. وذلك من خلال الوقوف على كتابات وإسهامات الإمام محمد الطاهر ابن عاشور التربوية، ومعرفة أهم المرتكزات التي شكّلت منهجه في التربية والتعليم، والتي جاءت وفق رؤية مقاصدية، ومنظومة قيمية وأخلاقية، تتصل بمنهج خاص في التفكير وطريقة مخصوصة في الاشتغال التربوي، عمل من خلالها - رحمه الله - على تحقيق حصول مقاصد التعليم في هذا الزمان؛ من ترسيخ لقيم الإيمان، وتعميق لمهارات التفكير لدى الإنسان...

وتُحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

(1) القرضاوي، يوسف، الثقافة العربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، القاهرة، مكتبة وهبة، الطبعة: 1، 1414هـ - 1994م، ص: 177، وما بعدها.

(2) كولن، فتح الله، الموازين أو أضواء على الطريق، ترجمة: أورخان محمد علي، دار النيل للطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة: 1، 2006م، ص: 88.



ما هي أهم المرتكزات التي بنى عليها ابن عاشور منهجه التربوي؟

كما تنبع أهمية هذا البحث من أهمية المنهج التربوي ومكانته في العملية التعليمية، والتي تفرض ضرورة الاهتمام بالتطوير المستمر للمنهج باعتباره وسيلة فعالة من وسائل تحقيق أهداف التربية والتعليم.

وقد اتبعت في هذا البحث، المنهج الوصفي، والمنهج الاستقرائي التحليلي؛ إذ سوف يقدم الباحث جانبا وصفيا يتناول فيه أهم المرتكزات التربوية عند الإمام ابن عاشور، التي تم بموجبها التحديد المعرفي والنوعي لهوية منهجه التربوي، ثم تتبّع أهم اختياراته وآرائه التي رامت النهوض بالشأن التربوي والتعليمي، المبثوثة في مؤلفاته وعلى رأسها كتابه الموسوم ب: «أليس الصبح بقريب».

المبحث الأول: الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور ودواعي الإصلاح التربوي.

المطلب الأول: نبذة عن حياة الشيخ محمد الطاهر بن عاشور.

ليس القصد من البحث أن أعرض بالدراسة والتحليل لترجمة الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور، الذي يعتبر «من الأعلام الذين يعدهم التاريخ الحاضر من ذخائره؛ فهو إمام متبحر في العلوم الإسلامية، مستقل في الاستدلال لها، واسع الثراء من كنوزها، فسيح الذرع بتحملها، نافذ البصيرة في معقولها، وافر الاطلاع على المنقول منها، أقرأ وأفاد، وتخرجت عليه طبقات ممتازة في التحقيق العلمي، وتفرد بالتوسع والتجديد لفروع من العلم ضيّقها المنهاج الزيتوني، وأبلاها الركود الذهني، وأنزلتها الاعتبارات التقليدية دون منزلتها بمراحل: فأفاض عليها هذا الإمام من روحه وأسلوبه حياة وجدة، وأشاع فيها مائية ورونقا، حتى استرجعت بعض قيمتها في النفوس، ومنزلتها في الاعتبار»[1].

ويعود نسبه إلى الأسرة العاشورية المنحدرة من أصل أندلسي، والتي انتقلت من الأندلس «إلى سلا ببلاد المغرب 1030هـ /1620م، ثم إلى تونس في حدود سنة 1060هـ /1648م. وكان أول من دخلها من أفراد هذه الأسرة الشيخ الصالح الشريف أبو عبد الله محمد بن عاشور الحسني»[2].

(1) الإبراهيمي، محمد البشير، عيون البصائر، جمع وتقديم نجله: الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة: 1، 1997م، ج: 3، ص: 549.

(2) ابن الخوجة، محمد الحبيب، محمد الطاهر ابن عاشور وكتابه مقاصد الشريعة الإسلامية، الجزء الأول: شيخ الإسلام الإمام الأكبر محمد الطاهر ابن عاشور، طبعة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، 1425هـ - 2004م، ص: 153.

وفي بيت عظيم نسبا وشرفا، «ولد الشيخ ابن عاشور بقصر جدّه للأم بالمرسى في جمادى الأولى 1296هـ/ سبتمبر 1879م»[1]، «وفي كنف جدّه للأم الشيخ الوزير محمد العزيز بوعتور، نشأ مترجمنا نشأته المميّزة على أكمل الصفات الدينية، وأفضل المناهج التربوية، وخير القيم والمبادئ الأخلاقية التي توافرت جميعها في هذه البيئة الأصيلة الراقية العلمية...»[2].

وفي سن السادسة من عمره التحق بالمدرسة القرآنية بمسجد أبي حديد، « فحفظ به القرآن الكريم ورتله على الشيخ المقرئ محمد الخياري، وحفظ مجموعة من المتون العلمية كابن عاشر، والرسالة، والقطر ونحوها...»[3]. «وفي سنة 1310هـ /1893م، التحق الشاب محمد الطاهر اين عاشور بجامع الزيتونة لطلب العلم»[4]، فأخذ عن «جماعة من أعلامه منهم إبراهيم المارغني، وسالم بو حاجب، وعمر بن الشيخ، ومحمد النجار، ومحمد بن يوسف، ومحمد النخلي إلى أن حصل على شهادة التطويع سنة 1317هـ /1896م»[5]، وبعد تخرجه تقلّب في مراتب التدريس بجامع الزيتونة وبالمدرسة الصادقية، ثم تولّى بعد ذلك العديد من المناصب التي لا يمكن أن تسند إلا لصاحب عقل منير، وعلم غزير.

فقد «تقلد الأستاذ مشيخة الجامع للمرة الأولى فدلت المصائر على أن التدبير الاجتماعي لم يكمل، وكان من الظواهر المحسوسة أنها وظيفة جديدة لم يطمئن موطنها، ولم يدمث موطئها، ولم تهش لها النفوس المبتلاة بالتقليد...، ثم قلّد الأستاذ مشيخة الجامع للمرة الثانية، وكان الأمر قد استتبّ، والنفوس النافرة من التجديد قد اطمأنت، والضرورة الداعية إلى الإصلاح قد رجحت؛ ومعنى ذلك كله أن التدبير الاجتماعي قد كمل...»[6]، «وفي المرتين اللتين تولى فيهما مشيخة جامع الزيتونة أدخل إصلاحات مهمة على نظام التعليم، وفي المرة الثانية أدخل في الدراسة مواد جديدة كالفيزياء والكيمياء والجبر، وانتدب لتدريسها أساتذة مختصين...»[7]، «والحق أن في الجهاز التعليمي بجامع الزيتونة

(1) نفسه.

(2) نفسه، ص: 153، وما بعدها.

(3) نفسه، 154.

(4) نفسه.

(5) محفوظ، محمد، تراجم المؤلفين التونسيين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة: 1، 1404هـ - 1984م، ج: 3، ص: 304.

(6) عيون البصائر، (مرجع سابق)، ص: 549، وما بعدها.

(7) تراجم المؤلفين التونسيين، (مرجع سابق)، ص: 305.



خللا يحتاج إلى الإصلاح، وعللا يجب أن تزاح، ونقائص يجب أن تعالج، وتوافه من النظم يجب أن تلغى؛ وكلها بقايا من إصلاحات خير الدين، لم تعد تصلح لخير العلم ولا لخير الدين»[1].

وهكذا، فإن المتتبع لمسار حياة الشيخ، يجده شخصية متميزة جعلته محط أنظار من حوله، إذ جمع إلى جانب الرسوخ في العلم، حسن الأخلاق وطيب المصاحبة، ويكفي أن نذكر في ترجمته ما وصفه به صديقه وزميله الإمام الأكبر محمد الخضر حسين حينما قال: «وللأستاذ فصاحة منطق، وبراعة بيان. ويضيف إلى غزارة العلم وقوة النظر، صفاء الذوق، وسعة الاطلاع في آداب اللغة... كنت أرى فيه لسانا لهجته الصدق، وسريرة نقية من كل خاطر سيئ، وهمة طمّاحة إلى المعالي، وجدا في العمل لا يمسه كلل، ومحافظة على واجبات الدين وآدابه... وبالإجمال ليس إعجابي بوضاءة أخلاقه وسماحة آدابه بأقل من إعجابي بعبقريته في العلم»[2]. وأهل العلم هم الذين يعرفون مكانة العلم وذويه، وشهادتهم هي الشهادة المقبولة.

كانت «هذه لمحات دالة - في الجملة - على منزلته العلمية، وخلاصتها أنه إمام في العمليات لا ينازع في إمامته أحد»[3].

«توفي يوم الأحد 13 رجب 1393 / 12 أوت 1973. ودفن بمقبرة الزلاج»[4]، بعد كفاح طويل، وحياة حافلة بالعلم، طلبا وتدريسا وتصنيفا وتجديدا.

المطلب الثاني: دواعي الإصلاح التربوي عنده

لقد اطلع الإمام محمد الطاهر ابن عاشور منذ وقت مبكر على ما كان ينادي به رواد الإصلاح في المشرق، من أمثال جمال الدين الأفغاني (ت: 1315هـ/ 1857م)، ومحمد عبده (ت: 1334هـ/1905م)، ومحمد رشيد رضا (ت: 1354هـ/ 1935م)، ومحمد إقبال (ت: 1358هـ/ 1938م)، وغيرهم من الذين أطلقوا دعوات إصلاحية تجديدية تردّد صداها في تونس وفي جامعها العريق. «ولم يكن الإمام الأكبر في انزواء عن هذا النشاط، وعن الكفاح لخير الزيتونة ومناهج التعليم فيها، وعن المستقبل الباسم

(1) عيون البصائر، (مرجع سابق)، ص: 550.

(2) حسين، محمد الخضر، تونس وجامع الزيتونة، تحقيق وجمع: علي رضا التونسيين، المطبعة التعاونية، دمشق. ط: 1. 1971م. ص: 125.

(3) عيون البصائر، (مرجع سابق)، ص: 549.

(4) تراجم المؤلفين التونسيين، (مرجع سابق)، ص: 307.



الذي يتطلع إليه طلاب معهدها»[1]، وقد تعزز يقين ابن عاشور بسلامة هذا النشاط بفضل ما كانت شهدته بلاده وظلت تعايشه من محاولات إصلاحية، كان خير الدين باشا التونسي (ت: 1307هـ/1890م) أشهر روادها.

ثم شرع الشاب البالغ من العمر خمسا وعشرين سنة، الشيخ الزيتوني والأستاذ الصادقي محمد الطاهر ابن عاشور، في تأليف كتابه «أليس الصبح بقريب»، الذي يعد واحدا من أهم كتب الإصلاح التربوي العربي في العصر الحديث، بشّر فيه بانبلاج صبح جديد في عالم التربية والتعليم. ولا زالت اختياراته في هذا الباب تتمتع إلى اليوم بصفة المعاصرة، بسبب مواكبته الهادئة لمستجدات العصر، واستشرافه المدروس لتحديات المستقبل، مبرهنا على قدرة فائقة على التكيف مع الحاجة العلمية والفكرية والنفسية، واستيعاب المحدثات والمتغيرات في مجالات العلوم والفنون والآداب.

وقد أورد في مقدمة هذا الكتاب ما ينصّ صراحة على بدئه التفكير في إصلاح التعليم العربي والإسلامي عموما، والتونسي الزيتوني على وجه الخصوص، يقول: «قد كان حدا بي حادي الآمال وأملى عليّ ضميري، من عام واحد وعشرين وثلاثمائة وألف، للتفكير في طرق إصلاح تعليمنا العربي الإسلامي الذي أشعرتني مدّة مزاولته متعلما ومعلما بوافر حاجته إلى الإصلاح الواسع النطاق فعقدت عزمي على تحرير كتاب في الدعوة إلى ذلك وبيان أسبابه...»[2].

ولابد من الإشارة هنا إلى أنه إنما خصّ جامع الزيتونة بالذكر دون غيره من مؤسسات التعليم لاعتبارين:

أولهما: أن الشيخ ابن عاشور قد مارس التعليم متعلما ومعلما بالجامع، فأدرك من قرب مشاكله وأسباب ضعفه، فصار خبيرا بأوضاعه من واقع التجربة والمكابدة الشخصية.

ثانيهما: أن جامع الزيتونة - في تقديره - يمثل منارة التجديد الإسلامي، ومركز الثقافة والتعليم، فيكون حينئذ نموذجا لمؤسسات التعليم الإسلامي عموما، يصح في شأنها ما يصح في شأنه من تقدير.

فقد بسط الإمام ابن عاشور الأسباب والدواعي العامة التي دفعته إلى تصور مشروع جديد

(1) محمد الطاهر ابن عاشور وكتابه مقاصد الشريعة الإسلامية، (مرجع سابق)، ج: 1، ص: 36.

(2) ابن عاشور، محمد الطاهر، أليس الصبح بقريب، دار سحنون للطباعة والنشر، تونس، الطبعة: 1، 1427هـ - 2006م، ص:7.



لإصلاح الشأن التربوي والتعليمي، وتفاعل معها بروح مقاصدية صرفة، من خلال طرحه سؤاله: «لماذا نسعى إلى إصلاح التعليم؟»، الذي حاول الإجابة عنه من مداخل أربعة:

مدخل مقاصدي اجتماعي حضاري: لما كانت الحضارة هي ثمرة كل جهد يقوم به الإنسان لتحسين ظروف حياته بحسب منتهى المدنية في وقته، فإن ضرورة تنويع وتجديد العلوم حاجة تدعو إليها الحياة التي هي في تطور مستمر، حتى يتم جني تلك الثمرة بالطريقة السهلة الأقل كلفة والأكثر جودة، لقوله: «هاته منافع العلوم الحاجية التي تدعو إلى معرفتها حاجة الحياة الاجتماعية وهي تختلف أعدادها باختلاف الحاجات الداعية ولا يقدر أن يحدد عددها أحد لكن لا شك أن تقدم الحضارة يوفر كثرتها»[1].

مدخل نفسي وجداني: وحيث إن الإصلاح لا يكون مجزيا إن اقتصر على العلوم الحاجية التي لا تكفي لتحقيق (الكمال النفساني الوجداني)، فقد احتيج إلى العلوم الأدبية الجمالية «وهي ما لا يجتني منه المرء غير الكمال النفساني أو بعبارة أخرى غير الانكشافات، فأمرها وإن كان في الاعتبار ثانيا، فإن نفعها من جهة الانبساط والمسرة لا يقصر عن نفع تلك»[2]، والمقصود في سياق الإصلاح هو الالتفات إلى هذه العلوم (التحسينية)، مع إيلائها ما تستحق من العناية والتجويد.

مدخل أخلاقي وسياسي: لأنه بالتعليم والتعلم يمكننا «ترقية الفضيلة وهو أول الأشياء وأجملها»[3]، نحو إعداد قيادة واعية مؤمنة بعقيدتها، خاشية لربها، تقود الأمة إلى ما فيه خيرها وصلاحها في دينها ودنياها، وقد كانت هذه الغاية النبيلة هدفا للأنبياء والحكماء، وهي نفسها لا غيرها الغاية العظمى والمقصد الأسمى من التعليم وهو: «إنتاج قادة للأمة في دينها ودنياها، وهداة هم مصابيح إرشادها، ومحاصد قتادها، ومهدئو نفوسها إذا أقلقها اضطراب مهادها»[4]. ومثل هؤلاء القادة في تنشئتهم وتكوينهم وتدريبهم وصقل مواهبهم، يحتاجون إلى معالجة تربوية تراعيهم في جميع مقوماتهم، وتنظر إليهم من جميع جوانبهم.

وكأن الشيخ يشير هنا ضمنيا إلى نوع من الفساد قد لحق بالزعامات الدينية والسياسية، وبالمسؤولين الإداريين للبلاد في ذلك الإبان.

(1) م ن، ص: 9.

(2) م ن، ص: 10.

(3) نفسه.

(4) م ن، ص: 9.

مدخل تجديدي-معرفي: لقد صارت المستجدات والتحولات التي عرفها المجتمع الإسلامي تستدعي تغير الأفكار والأغراض والأساليب، مما أثّر على طرق التعليم، ومقادير العلوم، وكفاءة المعلمين، وظل المسلمون في سبات عميق دون فطنة لحاجات زمانهم، إما لغفلتهم عن اختلاف العصور وتغير الأحوال، أو لأنهم لم يفقهوا أنّا «نشتغل في هذا العالم لنحصّل السعادة حيثما توجهنا وذلك بجلب المنافع واتقاء المضار»[1]. ولكي يدفع تهمة الابتداع عن نفسه، يذكّر ابن عاشور بسنّة بعض الأولين في الإصلاح، يقول: «وقد كان أساطين العلماء يهتمون بتحسين أساليب التعليم فهذا القاضي أبو بكر ابن العربي الأندلسي قد تكلم في كتاب «الرحلة» وفي كتاب «العواصم» على أسلوب التعليم عندهم وانتقد واستحسن وبين طريقا صالحا. وكذلك ابن خلدون. وذكر ابن خلدون شيخه الشيخ محمد بن إبراهيم الآبلي السليماني فوصفه بشيخ العلوم العقلية وأنه قرأ كتب التعليم وصدق فيه»[2].

لقد أخذت مسألة الإصلاح عامة، وإصلاح التعليم على وجه الخصوص حيزا كبيرا من اهتمام ابن عاشور، لاقتناعه أن الحالة التي انتهت إليها الأمة لا خلاص منها إلا بالتعليم. وفي ظل ما تعانيه مؤسساتنا التربوية من تراجع في العطاء، وعجز متزايد عن مواكبة المستجدات، فإنه أصبح من الضروري جدا تخويل جهة رسمية مكونة من متخصصين في مجال التربية والتعليم، والدراسات الإسلامية، تقوم برصد الوسائل والأساليب المعينة على تطوير الأداء التربوي والتعليمي، المبثوثة في كتابات ابن عاشور الفكرية التربوية، للاستفادة مما ثبتت جدواه من المعرفة العلمية التربوية.

المبحث الثاني: ملامح المنهج التربوي عند ابن عاشور؛ فلسفة تربوية لتقويم الواقع

لعله يستحسن قبل الوقوف على أهم المرتكزات التي اعتمدها ابن عاشور في تقعيد منهجه التربوي، أن أبين هنا مقصودي بالمنهج التربوي حتى يستبين القارئ ماهيته، لئلا يشرد ويتيه بعيدا عن المقصود.

ونظرا لإشكالية المصطلح من زواياه المختلفة، أحببت - دفعا لكل لبس - عرض هذا التعريف الذي أورده علي أحمد مذكور؛ يقول: «إن منهج التربية في تصورنا هو: نظام متكامل من الحقائق والقيم الثابتة، والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها

(1) نفسه.

(2) م ن، ص: 10.



بقصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال التي هيأهم الله لها، وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم»[1]. وبهذا المعنى يكون المنهج التربوي هو: الطريق الواضح الذي تسير عليه المؤسسات التربوية لتحقيق أهدافها المرسومة، المتمثلة عموما في النهوض بالفرد المربّى، وصولا به إلى أقصى درجات الكمال الإنساني الممكنة، بتنمية قدراته، ومواهبه، وملكاته، واستعداداته المختلفة.

وقد جاء عنوان البحث - في شقه الأول - قاصدا هذا المعنى، إذ صناعة المنهج عملية منظمة وضابطة، وليست فعلا عشوائيا ولا اعتباطيا، بمعنى أن المنهج التربوي ينبغي أن تسبقه الدراسات والبحوث، وأن توضع له الأهداف المحددة التي يعمل على تحقيقها. ولا محال أن إسهام ابن عاشور في وضع التصاميم، وضبط المخططات، وبناء الوضعيات...، وقت كان مسؤولا تنفيذيا ومدرسا في الجامع الأعظم للزيتونة والمدرسة الصادقية، قد أكسبه أدوات البناء المنهجي للاشتغال التربوي. ولذلك إذا نطق فما ينطق عن تطلع ثقافي، ولا عن رواية بلغته، لكن عن تجربة مباشرة.

المطلب الأول: في بيان أهم المرتكزات التي اعتمدها ابن عاشور في تقعيد منهجه التربوي

إن الاختيارات البيداغوجية التي يختارها منهج من مناهج التدريس، تتأسس على الأهداف التي يتوخى تحقيقها، فبعد وضوح الأهداف المطلوبة في تدريس مادة من المواد العلمية، يكون بالتبعية تنظيم المنهج واختيار عناصره ومرتكزاته، ولا شك أن هذه الرؤية كانت معتبرة عند الإمام ابن عاشور - رحمه الله - وهو يؤسس لمنهج تربوي يطمح من خلاله إلى «إنشاء أرقى أصناف الناس من كل من تمرس بالأشغال والأعمال، أو رزق المواهب الحسنة ورغب في سلوك خير السبل وشغف بالمعرفة وامتاز بحب الواجب والتعقّل»[2].

فقد اعتمد ابن عاشور - رحمه الله - قواعد ومرتكزات تربوية صحيحة، استلهمها بمنطق شرعي في تقعيد منهج تربوي ينسجم مع الحقائق والأسس الفلسفية والتربوية المعاصرة. منهج يجدد واقع الأمة الإسلامية ويخرجها من مغلوبيتها أمام الآخر الغالب، وينقلها من الموت إلى الحياة، ومن الفوضى إلى النظام، ومن الكسل إلى النشاط، ومن الذل إلى العز، وتلك هي السعادة الكبرى، والثمرة المرجوة من هذا المنهج.

(1) مذكور، أحمد، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، (د. ط)، 1421هـ - 2001م، ص: 14.
(2) أليس الصبح بقريب، (مرجع سابق)، ص: 11.



وسيحاول الباحث عرض أهم المرتكزات التي اعتمدها ابن عاشور في تقعيد منهجه التربوي، وذلك على النحو الآتي:

الركيزة الأولى: ربط التربية بمقاصدها، والعلوم بغاياتها.

إنه «مما تجب العناية به في تحقيق صلاح الأعمال المحافظة على تحقق حصول المقاصد الشرعية منها، فإن جميع التشريعات مشتملة على تحصيل مصالح أو دفع مفاسد»[1]. ولذلك يكون الباحث عن حقيقة شيء مضطرا للبحث عن تجلياته ومقاصده، ليرى هل كانت التجليات جارية على خطة المقاصد أم لا؟

ومن هذا المنطلق، كان الناظر في شأن التعليم مدعوا على الدوام إلى النظر والبحث للكشف عن مقاصد التربية، وغايات العلوم، وسبل تحقيقها بصورة أكثر جدية وفاعلية، وفي ذلك يقول ابن عاشور - رحمه الله: «فلا بد للناظر في أمر التعليم الإسلامي من صرف غاية حذقه ومواهبه إلى وضع برامج تحقق حياة هذا التعليم على حالة كاملة، وتحقق مقاصد طالبيه في معترك حياة عصرهم، وتحقق مقاصد الأمة من خريجي هذا التعليم...»[2].

ومن هنا يراهن ابن عاشور على إرساء منهج تربوي حديث، غايته تمكين المتعلمين من اكتساب الخبرات الوظيفية التي تعزز ثقتهم بذواتهم، وتدفعهم إلى تطوير مختلف مهاراتهم وقدراتهم، من أجل تحقيق فعالية الفرد في تلبية الحاجات الاجتماعية للمجتمع، وبناء المسلم الصالح المنتج الذي يعبد الله حق عبادته، ويعمر الأرض وفق المقاصد التي جاء بها الشرع. وهذا ما يسوّغ التأكيد على أنه «من واجب كل داع إلى التعليم أن يوضح لطالبيه الغايات التي يحصلونها من مزاولة ذلك التعليم، سواء كانت غاية دنيوية أو أخروية؛ لأن لكلتا الغايتين طلابا»[3].

وبما أن الشريعة الإسلامية جاءت مضامينها وتعاليمها شاملة لكل مناحي الحياة، إذ لم تترك جزئية من جزئيات الحياة إلا ولها إزاءها تصور وحكم، فإن ابن عاشور قد عول - كثيرا - في تحقيق

(1) ابن عاشور، محمد الطاهر، أصول النظام الاجتماعي في الإسلام، الشركة التونسية للنشر والتوزيع، تونس، الطبعة: 2، 1985م، ص: 79.

(2) أليس الصبح بقريب، (مرجع سابق)، ص: 100، وما بعدها.

(3) م ن، ص: 9.



مقاصد هذه الشريعة على التربية والتعليم، ووضع لذلك منظومة تربوية متكاملة لكل ما يتعلق بالإنسان والكون والحياة، ومن ذلك ما يلي:

- إرساء العقيدة الصحيحة «التي تقبلها العقول المستنيرة، ولا تجافيها الفلسفة الحقة...، حتى إذا ربّي العقل على صحة الاعتقاد تنزه عن مخامرة الأوهام الضالة فشب على سبر الحقائق والمدركات الصحيحة فنبا عن الباطل وتهيأ لقبول التعاليم الصالحة والعمل الحق»[1].

- الدعوة إلى التفكير في «الحياة العاجلة والآجلة لتحصيل العلم بما يجب سلوكه للنجاح في الحياتين كي يسلم صاحبه من الوقوع في مهاوي الأغلاط في الحياة العاجلة وفي مهاوي الخسران في الحياة الآخرة»[2].

- حث التلامذة على اكتساب العلوم النافعة واستيعابها، بحيث لا يدرسونها «وما يشعرون بعنوانها وغاياتها والقصد منها»[3]، «حثا لتحصيل سبب إصلاح الفكر وصلاح العمل... فالعلوم شتى والغايات متفاوتة والمحثوث عليه منها هو العلم الصحيح النافع. وعلامة هذا العلم أن يحصل العمل النافع بمراعاته ويكون قائدا لصلاح الدين والدنيا قال تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾»[4].

فالعلوم ما كانت إلا لخدمة غرضين اثنين، وهما: «ارتقاء العقل لإدراك الحقائق، واقتدار صاحبه على إفادة غيره بما أدركه هو»[5]، «ولا يكاد المتعلم يبلغ الغاية المذكورة إلا متى تلقى العلوم بيقظة، وراقب غاياتها في أعماله، كمراقبة قواعد النحو في التكلم، وقواعد الفقه في المعاملة، وقواعد المنطق في الفهم والإفهام، فإن هو لم يفعل وتعاطى العلم عن ذهول بما تقرر كان قد أضاع زمنا في التعلم من غير استثمار إلا ألفاظا حفظها»[6]. وهو بهذا يؤسس لربط العلم بمقاصد واضحة، إذ ليس العلم «رموزا تُحلّ، ولا كلمات تحفظ، ولا انقباضا وتكلُّفا، ولكنه نور العقل واعتداله وصلوحيته

(1) أصول النظام الاجتماعي في الإسلام، (مرجع سابق)، ص: 50، وما بعدها.

(2) م ن، ص: 51.

(3) أليس الصبح بقريب، (مرجع سابق)، ص: 113.

(4) أصول النظام الاجتماعي في الإسلام، (مرجع سابق)، ص: 91، وما بعدها.

(5) أليس الصبح بقريب، (مرجع سابق)، ص: 207.

(6) م ن، ص: 113.



لاستعمال الأشياء فيما يحتاج إليه منها، فهو استكمال النفس والتطهر من الغفلة، والتأهل للاستفادة والإفادة»[1].

ولا شك أن هذا الاتجاه المقاصدي في التفاعل مع قضايا البحث التربوية والتعليمية عند الإمام ابن عاشور ينطوي على دعوة لاستعادة الإنسان محوريته في النشاط الحضاري، والعقل دوره في المجالات العقائدية والتنظيمية والتشريعية، من أجل إعطاء الإنسان بما هو منطلق النشاط الحضاري وغايته ما به «صلاح عقله، وصلاح عمله، وصلاح ما بين يديه من موجودات العالم الذي يعيش فيه»[2].

الركيزة الثانية: التربية على القيم.

لا شك أن الأمة الإسلامية تواجه خطرا أشد من الأسلحة الكيميائية الفتاكة، إنه خطر العواصف والفيضانات الجارفة على مدارات القيم، ولذلك أصبح الحرص على حماية الخصوصيات الثقافية والقيمية أعظم من الحرص على المصالح المادية والتقنية، ذلك أن القيم تلعب دورا مهما في توجيه سلوك الفرد واتجاهاته فيما يتصل بما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه من أشكال السلوك.

ثم إن تنمية هذه القيم والتربية عليها تكمن في عملية التنشئة الاجتماعية التي تبدأ مع الأسرة المسؤولة من موقعها عن تربية الفرد المسلم ورعاية مصالحه، بالإضافة إلى دور المدرسة التي تجسد أهم المحاضن أو الوسائط التي يمكن من خلالها تنمية القيم وغرسها في نفوس المتعلمين، والسهر على جعل عملية تعليم القيم والتربية عليها عملية فعالة ومحدثة للأثر المطلوب منها. «وإذا تأملت التربية الشرعية وجدتها جاثمة حول التنبيه على الفضائل الحقة»[3].

ويرى ابن عاشور أنه من العار الكبير أن يصبح ميدان التربية والتعليم مرتعا لبعض الجهلة والمنتفعين تترا انحرفوا بالمؤسسة التربوية عن أهدافها التربوية، وكان من نتائج ذلك وجود كثير «ممن ينتصب لتعليم النشء تعجبك أجسامهم، وتبهجك بزّتهم، وتعظم صورهم، ولكن ما بينك وبين أن ترمقهم بضد ذلك إلا أن تحاكّهم وتعاشرهم أو تجادلهم، فترى تلك الهياكل العظيمة فارغة

(1) م ن، ص: 206، وما بعدها.

(2) محمد الطاهر ابن عاشور وكتابه مقاصد الشريعة الإسلامية، الجزء الثالث: مقاصد الشريعة الإسلامية لشيخ الإسلام الإمام الأكبر محمد الطاهر ابن عاشور، (مرجع سابق)، ص: 194.

(3) أصول النظام الاجتماعي في الإسلام، (مرجع سابق)، ص: 129.



من الفضيلة ومكارم الأخلاق والمروءة، وبذلك رزئت الأمة أنفع عنصر في حياة الأمم وكمالها وهو الأخلاق، وإذا كانت تلك حالة خاصة الناس فما ظنك بعامتهم، وإذا ذهب وقت التعليم عن الطلبة: ولم يتلقوا فيه فضائل الأخلاق فمن العسير، أو المتعذر تلقينها لهم من بعد»[1].

ومن ثم فإن «الواجب من حيث خطتنا التي نريد أن تسير فيها أبناؤنا وتلامذتنا هو التدريب على ضروب الحكمة ونقد مقتضيات الزمان، وعلو الهمة، والغيرة للحق، والترفع عن سخائف المطامع، وعن ضيق الصدر الذي ينشأ عنه الحسد والظلم والخصام، والتلطي من كل ما يخالف المقصد، والإقدام، والحزم وأصالة الرأي، وحب النظام في جميع أحوال الحياة، وعدم معاداة القوانين، والعمل، وحب التناسب في المظاهر كلها، وإدراك الأشياء على ما هي عليه، والتباعد عن الخفّة والطيش، وعن الجمود والكسل، وسوء الاعتقاد والأمور الوهمية، بحيث يكون العدل في جميع الأشياء صفة ذاتية لهم»[2].

ويعتبر ابن عاشور سيادة القيم ومكارم الأخلاق على جمهور الأمة شرطا أساسيا حتى «يسود فيها الأمن وتنصرف عقولها إلى الأعمال النافعة وتسهل الألفة بين جماعتها فتكون عاقبة ذلك كله تعقلا ورفاهية وإنصافا من الأنفس فينتظم المعاش، ولم يخف تلاش»[3].

الركيزة الثالثة: تحرير التفكير وتنوير التعليم.

إنه لما أغلق باب الاجتهاد في الفقه الإسلامي، ونضبت ينابيع الابتكار والإبداع في مختلف العلوم، ران الجمود على عقول المسلمين، وابتعدت الشريعة وانفصلت عن واقع الناس وحياتهم المتجددة التي لا تعرف للثبات سبيلا. وهذا شذوذ معرفي وسلوكي مسيء للإسلام والمسلمين، أوصلنا إلى عمق القاع، والتناقضات، والظلام الفكري والمعنوي.

كما لم يسلم التعليم الإسلامي هو الآخر من سلب روح التجديد والإبداع، ومن «سلب حرية النقد، وأصبحت متابعة كل ما يكتب فكرة سائدة في أهل العلم»[4]، «وهذا خلل بالمقصد من التعليم وهو إيصال العقول إلى درجة الابتكار، ومعنى الابتكار أن يصير الفكر متهيئا لأن يبتكر المسائل ويوسع

(1) أليس الصبح بقريب، (مرجع سابق)، ص: 108.

(2) م ن، ص: 109.

(3) أصول النظام الاجتماعي في الإسلام، (مرجع سابق)، ص: 125.

(4) أليس الصبح بقريب، (مرجع سابق)، ص: 109.



المعلومات كما ابتكرها الذين من قبله، فيتقدم العلم وأساليبه، ولا يكون ذلك إلا بإحداث قوة حاكمة في الفكر تميز الصحيح من العليل مما يلقّى إليه، ولهذا الغرض انتخبت في عصور النهضة لكل أمة طريقة التعليم البحثي النظري، وهذه طريقة المتقدمين من المسلمين، فإنهم ما كانوا يتابعون رأيا إلا بعد اتضاح دليله، وما كان تعلمهم لعلوم أساتذتهم ومتابعتُهم لأقوالهم إلا ليجعلوها أصولا يبنون عليها ما يحدثونه، اقتصادا في الوقت وتقليلا للمسافة»[1]. وهذا يقتضي إعادة تصميم برامج التعليم على أسس علمية وموضوعية صرفة.

إذ أصبح الاجتهاد والنقد القويمين مدعاة للانتقام والاضطهاد، «ولذا أصبح المبتكر عرضة للنكاية أو الاضطهاد، ناهيك بالمعترض على بعض المتقدمين، وقد حدث أن تلميذا فيما مضى اعترض مسألة فقيل له: نصّ عليها الأشموني، فقال: وما هو الأشموني؟ فرُفع لمن له نظر فضربه ضربا شديدا...»[2]، ويتعجب ابن عاشور قائلا: «والعجيب أن من يشعر منهم بخلل الأحوال وخطر التزام المسير على النهج المتبع فيدعوه نصحه إلى إيقاظهم، يجد قبل شيء طوائف تنسبه إلى سوء المقصد، وتناظره بأن هذا النهج قد أوصل أسلافنا إلى أعلى مرتقى من النجاح...»[3].

ومن هنا تبدو الحاجة ماسة للعمل بالنفس الاستشكالي الذي يذكي ويقدح زناد الحس النقدي، ولذلك لم يرُق لابن عاشور - رحمه الله - ما تضمنه الفصل الخامس عشر من ترتيب سنة 1292هـ، الذي جاء فيه: «ليس لأحد أن يبحث في الأصول التي تلقتها العلماء جيلاً بعد آخر بالقبول، ولا أن يُكثر من تغليط المصنفين، فإن كثرة التغليط أمارة الاشتباه والتخليط، بل عليه أن يبذل الوسع في فهم مرادات الفضلاء، ولا يلقي البحث إلا بعد التحري والإحاطة بأطراف الكلام والتدبر في فهم المراد»[4]، وقد علّق عليه ابن عاشور بالقول: «... إن حظر النقد والبحث أمر بإبقاء الفاسد على فساده، وهو شعبة من شعب الرضا بالموجود الذي هو من أكبر أسباب تأخرنا»[5]، «وإن كان قد يحسن في التعليم كي لا يشوّش المتعلمين المبتدئين»[6]، وأما حظر تغليط المصنِّفين فهو «أدهى وأمرّ؛ لأن المؤلفين إذا

(1) م ن، ص: 109.

(2) م ن، ص: 156.

(3) م ن، ص: 100.

(4) م ن، ص: 110.

(5) نفسه.

(6) نفسه.



خالفوا القواعد كما يقع للضعفاء منهم في بعض العلوم يقتضي ألا نبحث معهم وأن نقرّهم على ما قالوا، وهذا السبب الذي وسّع دائرة الخلاف عندنا؛ لأنّا مهما وجدنا غلطا أثبتناه رأيا ومذهبا»[1].

الركيزة الرابعة: التطوير المستمر للكتاب المدرسي.

تعكس المؤلفات في العلوم عموما مرحلة معرفية من مراحل التطور العلمي، كما تعكس أيضا حالة العلوم نفسها، من حيث مستوى الوعي بها، وغاياتها الكبرى، وعلل التعلّمات فيها، «فما العلوم إلا معاني التآليف، وإنها لا ترجو تقدُّما ما دامت محبوسة في تآليفها القديمة التي وقفت بها عند القديم منذ ستمائة سنة»[2]. فلا بد إذن من العناية بالتآليف، والارتقاء بها، وتدليلها، لكي تساير تبدل العصور، وتقدم العلوم، وتجدد الأفكار والآراء.

وقد أدرك ابن عاشور من خلال تجربته أنه لا سبيل لبلوغ الهدف المنشود إلا بإعادة النظر في كتب الطلاب، حيث كان ينصح دون توقف بضرورة مراجعتها مراجعة جذرية ومستمرة من حين لآخر، باعتبارها «المعلم الأول للتلميذ، والمذكر والمرشد للمدرس»[3]، فلا يمكن الحديث عن منهج تربوي وتعليمي محكم ومتميز دون مراعاة حالة التآليف عامة، إذ هي «طرق العلوم، فأي طريق نجده يوصل إلى الغاية في أمد أقصر وجب علينا سلوكه، وأن نرشد إليه أبناءنا المتعلمين الذين جعلوا مستقبلهم بأيدينا»[4]. ولهذا كان بحث مشكلة التآليف حاضرا بقوة لدى عدد من رواد النهضة والتجديد في عصرنا الحاضر.

ثم إن الاهتمام بتطوير التآليف المدرسية قد تصدر اهتمامات ابن عاشور التربوية، ولذلك كان شديد الحرص على إيجاد حلول لمشكلة التآليف في المجتمع الإسلامي عموما، وفي جامع الزيتونة خصوصا، للمحافظة على المكانة التاريخية والصبغة العلمية لهذه المؤسسة العريقة، فقد وصف السوء الذي وصلت إليه التآليف بقوله: «وقف بنا المسير وضاقت التآليف واختلطت العلوم، وأصبحنا نتابع ما وجدنا غير شاعرين: أَلِحُسن اتبعناه أم لقُبح نبذناه، وتبدَلت العصور وتقدّمت العلوم وطارت الأمم ونحن قعيدو علومنا وكتبنا، كلما أحسسنا بنبأة التقدم والرقي وتغيير الأحوال استمسكنا بقديمنا، وصفّدنا أبوابنا. فإنك لتنظر الرجل وهو ابن القرن الرابع عشر فتحسّه في

(1) م ن، ص: 111.

(2) م ن، ص: 139.

(3) م ن، ص: 148.

(4)م ن، ص: 139.



معارفه وعلمه وتفكيره من أهل القرن التاسع أو العاشر مما هو معلول، لوقوف تقدم التآليف عند الحد الذي تركه الواقفون، فرزئ الناس فائدة الانتفاع بأخلاقهم وعوائدهم ومكتشفاتهم، وسلبوا شرف النفس باعتيادهم التقليد والاستكانة لكلام الغير، واعتقادهم أن ما أتى به الأقدمون هو قصارى ما تصل إليه قُدر البشر...»[1].

وفي تقدير ابن عاشور، فإن سبب انحطاط التآليف يرجع إلى ما يسمى عنده باختلاف الحالة، «فإنه لما سدّت منافذ التفكير في العلم والتوسعة فيه، مال العلماء إلى التفكير في عبارات السابقين، ثم لما عنُوا بطريقة الاستحضار مالوا في تآليفهم إلى الاختصار، ثم لما شعروا بسماجة الإعادة للمسائل ابتكروا طريقة خلْط التأليف الذي يؤلف في علم بمسائل من علوم أخرى بأدنى مناسبة»[2]، وهكذا «أضرّت القناعة بالتآليف إضرارا شديدا وأفسدت أبوابا كثيرة، أعني قناعة المتأخرين بما وصل إليهم من الأقدمين من غير أن يبنوا على أسوسهم، ثم هم بعدُ على قسمين، منهم من ينقل كل ما وصل إليه، ومنهم من يرتقي فيزين تأليفه بالنقل عن العلماء المشاهير»[3].

كما أن خاصية «ارتقاء التآليف وتدلّيها محكوم - في طبيعة الزمان - إلى حال الأمة، وأصل الشعور بالتآليف مبدأ من مبادئ الشعور بتخليد العلم لنصح الخلف، وهذا من مبادئ نهضة الفكر البشري، لا يجده الإنسان ما لم يشعر أولا بالحاجة إلى العلم وبسعته وبأنه يتكامل بتلاحق الأفكار، وبأن الأفكار لا تستوي في منشآتها، فإذا شعر بهذا كله، شعر بوجوب إثبات ما وصلت إليه آراؤه ليكون من ذلك أول لثان فثالث فصاعدا»[4].

و«لو كان الناس أَحسنوا اختيار التآليف ونظروا في عوائق التحصيل فاستدركوا ناقصا، وأصلحوا مختلا لما كان التلميذ يقرأ طول زمانه وهو عاجز عن التكلم بكلام معرب، ولا كان يقرأ الأصول وهو يوم يختم «المحلّى» لا يُحسن ترجيح رأي بله استنباط حكم»[5]. فحينئذ وجب التنبيه على ضرورة الوعي بتفاوت نصوص التراث، وأن فيها الغث والسمين؛ مما يقتضي ضرورة نخلها وتنقيحها، لتواكب حركة العلوم وتقدمها.

(1) م ن، ص: 139، وما بعدها.

(2) م ن، ص: 147.

(3) م ن، ص: 150.

(4) م ن، ص: 141، وما بعدها.

(5) م ن، ص: 141.



الركيزة الخامسة: هيكلة أساليب تقويم أداء المتعلم

لا شك أن التقويم يمثل أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، بما أنه وسيلة فعالة للكشف عن مدى النجاح أو الفشل في تحقيق أهداف المنهج المنشودة. على أن يتم بعد ذلك اقتراح الحلول المناسبة من أجل تلافي مواطن الضعف، وتدعيم أوجه القوة.

ومن ذلك تقويم أداء المتعلم، الذي يكون الغرض منه «الاستدلال على صحة تعلمه وأنه لم يضع مدة قراءته عبثا أو غفلة عن العلوم...»[1]، فهو حكم على قدراته واستعداداته التحصيلية في المقررات التي يتعلمها، بناء على ما يحصل عليه من تقديرات.

وفي عملية تقويم المتعلم لابد من مراعاة «كل مرتبة من مراتب التعليم ما تحتاجه من الأسلوب اللائق بها والنافع فيها مما له أثر في تقويم الفكر، وذلك بالاعتناء بما يجعل ذهن التلميذ مراعيا لما تجب مراعاته من القواعد في المرتبة الابتدائية؛ ليتمكن وهو ناشئ في التعليم من العمل بما علمه، وذلك أن يطالب باستحضار المهم وأن يلقي عليه ما له أثر عملي، وأن يكرّر سؤاله فيه، وأن يكلّف بتحريرات يظهر فيها أثر معرفته.

وفي المرتبة المتوسطة يصير التعليم راميا إلى تقوية التفكير والجمع والتحليل.

وفي المرتبة العالية يصير التعليم يرمي إلى الاستنتاج والنقد، وفي كل تلك المراتب لا تكون العناية إلا باللب من العلم لا بالألفاظ والقشور»[2].

فإن «المراد من متخرج الجامع حين يعطى شهادة (التطويع) أن يكون ذا ذهن قوي، وعقل مدرك للحقائق قدير على إيصالها إلى أذهان طالبيها...»[3]، ولذلك فتحقيق هذا المراد، لا يتوقف عند وضع الأطر القانونية المحددة لمكونات الامتحان، بل يتعداه إلى وضع الإجراءات التنظيمية التي توضح كيفية تطبيقها، مع تعاهدها بالتوجيه والمراقبة لضمان حسن تنفيذها.

إذ يعلن ابن عاشور صراحة، أن الامتحانات العلمية إنما جعلت منذ القدم «لاختبار تحصيل طالب العلم فيما أريد منه من تعليمه، ولا شك أن ما يبين له من الضوابط والقواعد إنما هو تقريب

(1) م ن، ص: 208.

(2) م ن، ص: 111.

(3) م ن، ص: 207.



للطريقة المطلوبة، وإلا فإن المرجع في التطبيق هو علم القائمين بتنفيذ تلك الضوابط وعدالتهم وغيرتهم على الرتب العلمية من أن تسند لغير كفئها»[1]، ثم إن التقصير أو التساهل في إعطاء الشهادة «تغرير للناس في حال صاحبها، فلا جرم أنها شهادة لا تقتضي رأفة ولا تساهلا ولا تخفيفا، وإنما تكون الرأفة بالتلميذ في إعطائه حقوقه، وفي إرشاده إلى طريق التحصيل، وفي الغيرة عليه من أن يهضم حقه الذي يستحقه، أو أن يقدم عليه من هو دونه، وإلا فالرأفة في غير هذا المعنى خور»[2].

وحجّته في ذلك ما كانت تشكوه المؤسسة من تسيب؛ «كسوء يقظة المراقبين...، وعدم تفطنهم لطرق استعانة الممتحنين بعضهم ببعض»[3]، بالإضافة إلى «سكوت لجنة الامتحان عن المدح والذم للتلامذة وإغفالها إعلان ما يحصله كل من الأعداد في النجابة؛ فضعفت الهمة والتنافس في التقدم»[4].

الركيزة السادسة: ضبط النظام التعليمي

إن ضبط النظام التعليمي شرط ضروري لقيام المدرسة بوظيفتها التربوية والتعليمية، كما أن نجاحها في أداء رسالتها يتوقف بشكل كبير على نظامها المنظم لسير العمل داخلها، ومدى انضباط الجسم التربوي ككل لهذا النظام.

«فإنا إذا تتبعنا حال التعليم وجدناه اختياريا في سائر أحواله فالمتعلم يتعلم باختياره، والمدرس يدرس ما يروق لديه من الكتب، ويقر ما يختار من المسائل، والمؤلف يصطلح على ما يشاء في العلم، وبذلك كان التعليم في سائر عصوره اختياريا وغير مضبوط ولا متحد بطريقة واحدة»[5]، فأصبح كل فرد وكأنه أمة وحده. ولأن عدم الاتفاق على رؤية موحدة، وعدم الالتزام بمنهج محدد يشتت الجهود، ويعرقل المسيرة، فقد كلّف ابن عاشور بعض المدرسين بالتردد على فروع الجامع من حين لآخر لمزيد تنسيق بينها وبين المؤسسة الأم، والاطلاع ميدانيا على كيفية سير الدروس، وهو ما عجل بتعافيها من عيوب كثيرة لا زمتها سنين عديدة.

وحتى يتحقق ضبط التعليم يرى ابن عاشور أنه لابد من تحقق أربعة أمور:

(1) م ن، ص: 206.

(2) نفسه.

(3) م ن، ص: 209.

(4) م ن، ص: 210.

(5) م ن، ص: 105.



1) جعله إلزاميا: إن كثيرا من الناس يغفلون أهمية التعليم، مما قد يفسد مستقبل الأبناء ومستقبل الأمة، ولذلك فلا غرو أن تكون إلزامية التعليم من «حق نصيحة الحكومات للرعايا في حال عدم وصولهم للرشد، وحملهم على مصالحهم بالجبر ما داموا في طور الطفولة، فالطفولة كما تكون للأفراد تكون للأمم، ويتنزل منزلة الطفولة السذاجة»[1]. ولمن فاتهم سن التعليم يرى ابن عاشور ضرورة تعويض ما فاتهم بالدروس المسائية في الدين، والأدب، والتربية، وتعليم القرآن، ونحوها مما يحتاجون إليه في الحياة الاجتماعية، ولئن كان هذا غير إجباري، فإنه ينتهي بتمكينهم من شهادة تميزهم عن غيرهم.

2) ضبط أوقات المدرسين: وفي ذلك تسهيل لعملية التحصيل، وتنظيم لحياة طالب العلم، واحترام للوقت الذي هو كالسيف يقطع، كما أن ضبط أوقات التعليم، يساعد في ضبط ومراقبة المدرسين، يقول ابن عاشور - رحمه الله -: إن «التوقيت للشغل هو راحة لبال المشتغل وتدريب على إعطاء الوقت قيمته من العمر، ذلك الأمر الذي يغفل الذاهلون عنه كثيرا، فتضيع عنهم أزمان عزيزة...»[2].

3) ضبط محلّ التعليم: وفائدة ذلك تكمن في انكباب طالب العلم على ما ينفعه، وصرفه عن كل الانشغالات المشوشة على ذهنه، فإن ذلك «أصل لحفظ أخلاق التلامذة وآدابهم، والاستبقاء على توجه أفكارهم للعلوم دون غيرها، ولا يمكن ضبط التلامذة الذين لم يهتدوا بعد إلى مصالحهم إلا بضبط محل التعليم عن الاختلاط»[3].

4) تقسيم التلامذة على العلوم والدروس: حيث يتم تخصيص كل مدرس بطائفة من الطلبة تُناسب حالتهم العلمية رتبة الدرس الذي يحضرونه، ويعرف ذلك بإجراء امتحان سنوي، كما يكلّف المدرس يوميا بضبط الحضور وسلوك الطلبة وفائدة ذلك التحكم في أخلاقهم وتعويدهم الانضباط والجدية.

وبناء على ما تقدم، فإن وضع الأطر التنظيمية التي تشرف على مراقبة التعليم، وتحدد وجهته،

(1) م ن، ص: 113.

(2) م ن، ص: 106.

(3) م ن، ص: 107.

وتقيّم مدى سيره في الاتجاه المرسوم مسألة في غاية الأهمية. إلا أن ذلك لا يكفي إذا لم يتم الالتزام بمقتضياتها، والحرص على تطبيقها بحذافيرها.

لعل هيمنة الهمّ التعليمي على عقل ابن عاشور هو ما دفعه إلى التلميح لمرتكزات مختارة شكّلت منهجا تربويا فريدا في تشكيله، متميزا على غيره، معينا على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة. ونظرا لأن طبيعة البحث لا تسمح باستعراض كل ما تحقق، أكتفي هنا بما قد أبنت، بست ركائز أحسبها جامعة مفيدة.

المطلب الثاني: أهمية منهجه التربوي في إعداد الجيل الناشئ

مما لا شك فيه أن من أهم وأرقى المقاصد التي يسعى المنهج التربوي إلى تحقيقها هو تكوين جيل الغد تكوينا يستجيب لمتطلبات العصر، ويمكّنهم من التكيف مع منجزاته الحضارية، ضمن منظومة قيمية وأخلاقية عليا، مؤثرة في مناهج صناعة الشخصية الإنسانية في بعدها الفردي والاجتماعي. ومن هنا تأتي أهمية المنهج التربوي الذي حاول ابن عاشور وضعه من خلال جملة اختيارات رامت النهوض بالحقل التربوي والتعليمي، وقد عكسناها في مرايا الفكر التربوي المعاصر، فظهرت لنا على قدر عال من الحداثة، سمحت بها ثقافة الشيخ ابن عاشور الواسعة والمنفتحة على تراث الإنسانية ومنجزاتها القديمة والحديثة على حد سواء.

ولمّا كان هذا المنهج التربوي يشمل الإنسان في روحه وجسده وعقله، فإنه يمكن عرض أهميته في إعداد الجيل الناشئ على النحو التالي:

أولا: أهميته في تشكيل البنية الروحية والنفسية للفرد

تعتبر تربية الروح وتزكية النفس من الأمور التي دعا إليها ديننا الحنيف، حتى يتمتع المسلم بالقوة الكافية التي تصده عن جميع ألوان الشذوذ والانحراف، وتنمي فيه النزعات الخيرة الطاهرة، والسلوك الطيب الحسن.

ولأن التعليم «هو الذي يفيد ترقية المدارك البشرية، وصقل الفطر الطيبة لإضاءة الإنسانية وإظهارها في أجمل مظاهرها فيخرج صاحبها عن وصف الحيوانية...»[1]، كان لابد للمؤسسة التربوية أن تهتم بالتربية الروحية والنفسية لأفرادها، لأنها المدخل للسلوك السليم، ولابد أيضا أن يكون

(1) م ن، ص: 13.



لها خطط تربوية، وبرامج إرشادية مبنية على مصادر يقينية، وأصول راسخة في جميع مراحل نمو الإنسان؛ (الطفولة، والمراهقة، والرشد، والشيخوخة).

«فلا يكاد ينتظم أمر الاجتماع كمال انتظامه، ولا ترى الأمة عقدها مأمونا من انفصامه؛ ما لم تكن مكارم الأخلاق غالبة على جمهورها، وسائدة في معظم تصاريف أمورها، لأن ملاك مكارم الأخلاق هو تزكية النفس الإنسانية، أعني ارتياض العقل على إدراك الفضائل وتمييزها عن الرذائل الملتبسة بها...، وهذا الارتياض هو أدب النفس الإنسانية وبلوغها إلى أقصى الفضائل المكنونة في فطرتها...، وهذه الفضائل غايتها إبلاغ النفس الإنسانية إلى أرقى ما خلقت له، فأودع الله فيها العقل لأجل بلوغ ذلك الارتقاء. وهذه الغاية هي إبعاد تصرف نفس الإنسان عن همج الحيوان...»[1].

ولقد كان الإيمان ولا يزال مدرسة خلقية، وتربية نفسية ذاتية تجعل الإنسان يتمسك تلقائيا بالفضائل الخلقية، ولذلك يقول ابن عاشور: «فالصلاح الفردي يعتمد على تهذيب النفس وتزكيتها، ورأس الأمر فيه صلاح الاعتقاد؛ لأن الاعتقاد مصدر الآداب والتفكير، ثم صلاح السريرة الخاصة، وهي: العبادات الظاهرة كالصلاة، والباطنة كالتخلق بترك الحسد والحقد والكبر...»[2]. فالمحروم من سعادة العبادات والتقرب إلى الله عز وجل هو الذي يعيش الشقاء، والقلق، والكآبة، والأمراض النفسية، وغيرها من منغصات الحياة، ولسوف يجد الويل والثبور في الآخرة، ودليل ذلك قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ القِيَامَةِ أَعْمَى* قَالَ رَبِّ لِمَ حَشَرْتَنِي أَعْمَى وَقَدْ كُنْتُ بَصِيرًا * قَالَ كَذَلِكَ أَتَتْكَ آيَاتُنَا فَنَسِيتَهَا وَكَذَلِكَ اليَوْمَ تُنْسَى﴾[3].

ويمكن القول: إن أعظم ما قصد إليه الإسلام من دعوته إلى مكارم الأخلاق وتهذيبها «هو العناية بتربية النفس وإكمالها، وتدريبها على متابعة الهدى والإرشاد، الذي يشهد العقل السليم بحقيقته وصلاحه ونفعه، فذلك الإرشاد يتلقاه المسلم من الهدى الديني المعرب عن الارشاد المعصوم عن الخطأ»[4].

ثانيا: أهميته في تشكيل البنية الجسمانية واللياقة البدنية للفرد

لقد خلق الله الإنسان جسما كثيفا وروحا شفافة، جسما يشده إلى التراب وروحا تنجذب إلى

(1) أصول النظام الاجتماعي في الإسلام، (مرجع سابق)، ص: 123، وما بعدها.

(2) ابن عاشور، محمد الطاهر، تفسير التحرير والتنوير، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، (د . ط)، (د . ت)، ج: 1، ص: 38.

(3) سورة طه: 124.

(4) أصول النظام الاجتماعي في الإسلام، (مرجع سابق)، ص: 128.



السماء، جسما له دوافعه وغرائزه ومتطلباته، وروحا لها أشواق، «والإنسان خلق ليعلم ويعمل، فالعلم بالعقل والعمل بالبدن: وهما متكافئان في وجوب التحفظ عليهما»[1]، فكان لابد من الاهتمام بالجانب البدني.

ثم إن الصحة والقوة في البدن مطلب من مطالب الإسلام، حتى يستطيع المؤمن القيام بواجباته الدينية والدنيوية، ورغم أن النصوص الشرعية تحث على العناية بالصحة، فإن نظم التعليم خالية من الاهتمام بحفظ الصحة في مضامينها المعرفية، بل وفي «أشغال التلامذة وأوقاتهم ومجالسهم ومساكنهم ومحل درسهم، وكل ذلك قاض بإنهاك قواهم القوية»[2].

وقد ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ما يدعو إلى المحافظة على القوة الجسمانية، قال الله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز: ﴿يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ﴾[3]، وقال جلت قدرته: ﴿إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ﴾[4].

وقال صلى الله عليه وسلم: «إِنَّ لِرَبِّكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَلِبَدَنِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَلِأَهْلِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، فَأَعْطِ كُلَّ ذِي حَقٍّ حَقَّهُ»[5]، وقال أيضا: «الْمُؤْمِنُ الْقَوِيُّ خَيْرٌ وَأَحَبُّ إِلَى اللَّه مِنَ الْمُؤْمِنِ الضَّعِيفِ وَفِي كُلٍّ خَيْرٌ»[6].

كما أن الإسلام اهتم بكل الوسائل التي تحفظ جسم الإنسان سليما قويا غير منهوك ولا هزيل، إذا هو اتبع منهج الإسلام في تقوية الجسم والنظافة والوقاية والعلاج، ليكون كل ذلك وسيلة تمكنه من طاعة ربه وممارسة شؤونه في جد ونشاط. وإذا رأيت ما يجري من سلوكيات التلامذة، فإنك تجدها عارية من ملاحظة المصالح الصحية التي تدفع الأضرار والمخاطر والمهلكات عن قواهم الجسمانية، «ومن ذلك التعليم بعد الأكل، وتقليل الحركة والمشي والعلم خصوصا في وقت الشتاء،

(1) أليس الصبح بقريب، (مرجع سابق)، ص: 113.

(2) م ن، ص: 113.

(3) سورة القصص: 26.

(4) سورة البقرة: 247.

(5) أخرجه البخاري، كتاب الصوم، باب من أقسم على أخيه ليفطر في التطوع ولم يرَ عليه قضاء إذا كان أوفق له، (3/38)، رقم: (1968).

(6) أخرجه مسلم، كتاب القدر. باب في الأمر بالقوة وترك العجز والاستعانة بالله وتفويض المقادير لله، (4/2052)، رقم: (2664).



وإكثار الدروس المقتضي كثرة النصب في حفظ المتون ومراجعتها»[1]، وجاوزوا ذلك إلى إشاعة أن من تقاليد الفئة العلمية «قلة المشي، ومشي الهوينا، وقلة الحركة»[2]، بل وفيهم من «إذا ترقوا في الخطط العلمية عكفوا في بيوتهم...»[3].

«وقد كان أثر الراحة الصيفية مغفولا عنه من جملة ما يغفل من المصالح الصحية»[4] مع أهميتها وضرورتها، وتأييدا لما ذهب إليه من التأكيد على الراحة يقول ابن عاشور: «وينقل عن ابن عرفة أنه كان يترك الدرس أربعين يوما في الصيف وأربعين يوما في الشتاء»[5]. ولم ينتبه إلى ذلك المشرفون على الشأن التربوي في تونس إلا عندما صدر أمر من الباي، «فسنّ ذلك سنة 1312هـ»[6].

فقد أدرك ابن عاشور دور الرياضة في الحفاظ على صحة الجيل الناشئ، ولذلك نجده يحث التلامذة على «الاشتغال بأسباب الرياضات البدنية التي تقل بالضرورة في وقت التعليم من المشي والركوب»[7]، حتى يتعود المتعلم على القوة.

ثالثا: أهميته في تشكيل البنية العقلية والمعرفية للفرد

من المعلوم أن حجية العقل ثابتة بعشرات الآيات والأحاديث، «إلى درجةٍ حملت المجتهدين على اعتبار المصلحة أساسا للتشريع والعقل هو المحكم في البحث عن المصلحة»[8]، ولذلك جاءت الشريعة الإسلامية بمنظومة فكرية متكاملة تعنى بتنمية القدرات العقلية للإنسان. كما أنكر الإسلام على التيارات والاتجاهات الغالية ازدراءهم الحجة والبرهان، وقولهم بأن الإيمان أجنبي عن العقل، ولا بد لمن يريد الإيمان أن يعطل فكره ويزهد فيه، لئلا يحرم نفحات الفيوضات الإلهية والفتوحات الربانية.

(1) أليس الصبح بقريب، (مرجع سابق). ص: 113.

(2) نفسه.

(3) نفسه.

(4) نفسه.

(5) نفسه.

(6) نفسه.

(7) نفسه.

(8) التومي الشيباني، عمر محمد، فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا، (د . ط)، 1988م، ص: 95.



وإذا عدنا إلى أكثر أعمال ابن عاشور شهرة والمتمثلة خاصة في كتابيه «تفسير التحرير والتنوير» و«مقاصد الشريعة الإسلامية»، فإنه يتبين جليا إصراره على الاحتكام إلى العقل في المسائل غير المنصوص عليها شرعا، بدل الركون إلى آراء السابقين، ولعل العنوان الأصلي الذي جعله في البداية لتفسيره «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد» يوحي بذلك. حيث كانت غايته من وراء أعماله الفكرية؛ أن تبنى قضايا البحث الإسلامية على واقعية العقل وبراهينه اليقينية، وأن توزن بميزان الشرع والمنطق على حد سواء، لذلك فهو يدعو إلى التحرر العقلي من قيود التقليد الأعمى والركود الفكري، وتمكين الفرد من حرية النقد، لإحداث قوة حاكمة في الفكر تميز الصحيح من العليل مما يلقى إليه، منبها إلى أن سلبه النقد والبحث هو من أخطر أسباب التأخر.

كما اعتبر - رحمه الله - أن انعدام حرية النقد داء أصاب التعليم الإسلامي في عصور الانحطاط، وأنه خلل بالمقصد من التعليم، وهو إيصال العقول إلى درجة الابتكار، بمقتضى أن أفضلية الإنسان على غيره من المخلوقات ترجع بالأساس إلى قابليته و»استعداده لكسب المعارف والمهارات المختلفة، وللاختراع والإبداع والقيام بالعمليات العقلية المختلفة، وقدرته على وضع الأسماء والمصطلحات لكل جديد في كل عصر وجيل»[1].

وهكذا دعا ابن عاشور إلى تعزيز قدرة الفرد على التأمل، والتفكير، والنظر، وتنمية قدرته على التخيل والتصور، بالإضافة إلى تقوية ذاكرته، وإعطائه القدرة على التحليل، وإدراك العلاقات بفهم عظات التاريخ، وربطها بواقع الحياة، إلى جانب ربط العلل بالمعلولات، والأسباب بالنتائج، باعتبار أن الله تعالى جعل الإنسان خليفة له في الأرض ليعمرها، وأناط به تدبير شؤونها، «وركّب فيه العقل الذي هو الآلة الوحيدة لذلك التدبير»[2].

لقد كان غرض الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور من أعماله جميعها؛ إحياء مقاصد التربية وغايات العلوم في حياة المجتمع لإصلاحه، فقد أدرك أن إصلاح حال الأمة لا يكون إلا بإصلاح مناهج التعليم، عبر إعادة صياغة التعليم صياغة تجديدية، تتخلص من الجمود لتنطلق إلى روح العصر في مسعى لتخليص المجتمع من أسباب تخلفه، خاصة الأسباب الذاتية الكامنة فيه.

(1) فلسفة التربية الإسلامية، (مرجع سابق)، ص: 76.

(2) أليس الصبح بقريب، (مرجع سابق)، ص: 91.



خاتمة:

في نهاية هذا البحث أودّ أن أسجل جملة من النتائج التي توصلت إليها، وهي فيما يلي:

1. في الإسهامات الفكرية التربوية لابن عاشور ما يغني؛ لاستنباط منهج تربوي متكامل يهدف - فيما يهدف- إلى بناء الإنسان الصالح و الأمة الصالحة.

2. وضع ابن عاشور قواعد ومرتكزات تربوية سليمة، يقتدر بها على بلورة منهج تربوي علمي وعملي، ينسجم مع الحقائق والأسس الفلسفية والتربوية الحديثة ويؤكدها.

3. تقوم التربية عند ابن عاشور على رؤية مقاصدية قيمية عمرانية، تنم عن وعيه العميق بطبيعة الإشكالات التي يتخبط فيها القطاع التربوي والتعليمي الإسلامي عموما، والتونسي الزيتوني على وجه الخصوص.

4. وجوب التكامل والتعاضد ما بين العقل والجسد والروح، لكي يتمكن الإنسان من أداء دوره بصورة صحيحة في الحياة، ولكي يصل إلى السعادة التي ينشدها في الدنيا والآخرة.

5. إن الاهتمام بالنظر، والتفكير، والتأمل، من العوامل المهمة للتفوق في الميادين النظرية والتطبيقية، وكل وسيلة تؤدي إلى هذا الواجب، فاتباعها واجب. كما أن التبعية الفكرية للآخرين هي من أهم أسباب عدم تقدم الأمة الإسلامية في المجالات العلمية المختلفة.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.
- الإبراهيمي، محمد البشير. عيون البصائر. جمع وتقديم نجله: الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي. دار الغرب الإسلامي. بيروت. لبنان. الطبعة: 1. 1997م.
- ابن الخوجة، محمد الحبيب. محمد الطاهر ابن عاشور وكتابه مقاصد الشريعة الإسلامية. وهو في ثلاثة أجزاء. وقد استعملنا في هذه الدراسة الجزء الأول والجزء الثالث. طبعة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. قطر. 1425هـ - 2004م.
- ابن عاشور، محمد الطاهر. أصول النظام الاجتماعي في الإسلام. الشركة التونسية للنشر والتوزيع. تونس. الطبعة: 2. 1985م.



- ابن عاشور، محمد الطاهر. أليس الصبح بقريب. دار سحنون للطباعة والنشر. تونس. الطبعة: 1. 1427هـ - 2006م.
- ابن عاشور، محمد الطاهر. تفسير التحرير والتنوير. دار سحنون للنشر والتوزيع. تونس. (د. ط)، (د. ت).
- حسين، محمد الخضر. تونس وجامع الزيتونة. تحقيق وجمع: علي رضا التونسي. المطبعة التعاونية. دمشق. الطبعة: 1. 1971م.
- الشيباني التومي، عمر محمد. فلسفة التربية الإسلامية. الدار العربية للكتاب. طرابلس. ليبيا. (د. ط)، 1988م.
- القرضاوي، يوسف. الثقافة العربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة. القاهرة. مكتبة وهبة. الطبعة: 1. 1414هـ - 1994م.
- كولن، فتح الله. الموازين أو أضواء على الطريق. ترجمة: أورخان محمد علي. دار النيل للطباعة والنشر. القاهرة. الطبعة: 1. 2006م.
- محفوظ، محمد. تراجم المؤلفين التونسيين. دار الغرب الإسلامي. بيروت. لبنان. الطبعة: 1. 1404هـ - 1984م.
- مذكور، أحمد. مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها. دار الفكر العربي. القاهرة. (د. ط). 1421هـ - 2001م.



نظريات اكتساب اللغة عند الطفل

First language acquisition theories

ذ. محمد اوباحو

باحث بسلك الدكتوراه – أدب عربي

المغرب



ملخص:

لقد أثار موضوع اكتساب اللغة، اهتمام العديد من علماء النفس، وبعض علماء اللغة، لما له من ارتباط بحياة الطفل- من نهاية القرن التاسع عشر إلى الآن- وهذاما دفع العديد من العلماء إلى الانخراط في تحليل هذه القضية محاولين ربط ذلك بقضية التعليم l'apprentissage ، لما له من علاقة بالاكتساب؛ حيث إن الطفل يبدأ بالاكتساب ليتجاوزه إلى عملية التعلم، وحل مختلف المشكلات وتحقيق التكييف.

إن ارتباط هذه الظاهرة بالقوى العقلية، خاصة ما يصطلح عليه «بالملكة الفطرية» عند الطفل، جعلني أبحث في مختلف النظريات التي ناقشت هذا الموضوع، وعلى رأسها: النظرية السلوكية؛ التي تعتبر اللغة شكلا من أشكال السلوك، مما جعلها تعتمد على المثير والاستجابة، لفهم هذا السلوك عن طريق عمليات تدعيمية ناتجة عن المحيط والبيئة التي يعيش فيهما الطفل. والنظرية الجشطالتية Gestalt théorie التي تعتمد على عملية الإدراك perception باعتباره آلية أساسية في التعلم. هذا بالإضافة إلى النظرية المجالية المؤسسة من طرف K.lewin والتي هي الأخرى تجعل الفعل التعليمي فعلا إدراكيا، وقد ظهرت كقصور سيكولوجي على يد فينر winer. أما النظرية المعرفية فقد ركزت اهتمامها على المجال المعرفي في الشخصية؛ ومن الأفكار التي تدافع عنها هي أن الطفل يولد وهو عبارة عن صفحة بيضاء لا يعرف أي شيء، والبيئة تعلمه ما ترغب فيه (التصور الوضعي).

وأخيرا النظرية التوليدية التي يقودها نعوم تشومسكي والتي أحدثت ثورة علمية في هذا المجال



والتي تذهب إلى أن الطفل يولد وهو مزود بملكة فطرية؛ هي التي تساعده على اكتساب وتعلم اللغة، وذلك عن طريق توليد العديد من الجمل والأفكار الناتجة عن استعمال هذه الملكة. وبالتالي فالاكتساب قائم على وجود بنى فطرية يولد الإنسان وهو مزود بها.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه النظريات بكاملها، تحاول فهم كيفية اكتساب اللغة لدى الطفل، انطلاقا من خصائصه الذهنية أو التجريبية أو من القدرات البيولوجية له. وهذا ما نتج عنه في الأخير ما يصطلح عليه بـ «نظريات النظريات»، والتي حاولت أن تستفيد من جميع التصورات السابقة، والخروج بنظرية عامة حول اكتساب اللغة.

الكلمات المفتاحية: اللغة، الاكتساب اللغوي، النظريات اللسانية، اللسانيات، تعلم اللغة.

Abstract:

Many psychologists and language scientists have been interested on how children acquire language as it is connected to child's life -beginning from the end of the nineteenth century. Thus, many scientists have been involved in analyzing and linking this issue to education, particularly acquisition with which the child begins to go beyond that to learning, and then solving different problems and achieving adaptation. The connection of this phenomenon to mental forces, especially innate faculty, has made the researcher look at various theories that discuss this issue, above all, behaviourist theory which states that language is a form of behaviour. It relies on stimulus and response to understand this behaviour through processes of support resulting from the environment in which the child lives. The Gestalt Theory, then, relies on the perception process as a key mechanism for learning. In addition, Field Theory, founded by K. Lewin, makes the educational act cognitive and emerged as a psychological deficiency by Finer Winer. Moreover, Cognitive Theory focuses its attention on the cognitive domain of the personality. Finally, the generative theory led by Noam Chomsky states that a child is born with innate faculty which helps him acquire and learn language by generating many sentences and ideas. It should be noted that these entire theories attempt to understand



how a child acquires language from his or her mental and experimental characteristics or from the biological capacities.

Keywords: Language, Acquisition, Linguistics, Learning, Learning Theories.

مقدمة:

نروم من خلال مناقشة هذا الموضوع إثارة مسألة اكتساب اللغة، نظرا لاهتمام العديد من الألسنيين، وعلماء النفس بها، مستهدفين إغناء الدراسات السيكوألسنية في هذا المجال. و معلوم أن الهدف من النظريات السيكولوجية؛ هو شرح وفهم آليات التعلم والاكتساب، الشيء الذي دفع الدارسين والباحثين إلى خوض غمار البحث فيه، لتكوين نظرية أكثر صلابة وموضوعية، لشرح مختلف الميكانيزمات المرتبطة بالاكتساب، وبالشخصية في بنيتها الكلية؛ محاولين مناقشة مختلف النظريات التي اهتمت منذ القدم بهذا الموضوع، بغية معرفة كيفية تناولها لموضع اكتساب اللغة لدى الطفل بصفة عامة مع ضرورة التوقف عند وجهة نظر علماء كل نظرية على حدة منطلقين من النظرية السلوكية وعلاقاتها باكتساب اللغة، وصولا إلى النظرية التوليدية التحويلية التشومسكاوية؛ باعتبارها من النظريات المتقدمة في هذا المجال، مع مناقشة الاختلافات والانتقادات الموجهة لكل نظرية على حدة. مختتمين بانتقاد تشومسكي للمدرسة السلوكية وأهداف النظرية اللغوية في هذا المجال اللساني بصفة عامة.

وهذه أسئلة الدراسة: أي أهمية للنظريات اللسانية في اكتساب اللغة؟ كيف يتم اكتساب اللغة عند الطفل؟ ماهي مختلف النظريات التي اهتمت بهذا الموضوع وكيف عالجته؟ ما الدافع إلى خوض غمار البحث في موضوع اكتساب اللغة لدى الطفل؟ أين تتجلى مختلف الاختلافات والانتقادات الموجهة لهذه النظريات؟ وأخيرا كيف استطاعت بعض النظريات تطوير مسالة الاكتساب واستغلالها للوصول إلى العالمية كالنظرية التوليدية التشومسكاوية؟

1ـ النظرية السلوكية واكتساب اللغة:

ينظر علماء النفس السلوكيين إلى اللغة كشكل من أشكال السلوك ويفسرونها في إطار تكوين العادات، وتدخل المدعمات المختلفة بين المثيرات والاستجابات للمثيرات. ومن هذا المنظور لا يقرون بوجود أي تباين بين مسار تعلمها ومسار تعلم أية مهارة سلوكية أخرى. فالسلوك اللغوي، كأي سلوك



آخر، هو في النهاية، نتيجة عملية تدعيمية، حيث يدعم المحيط بعض اللعب الكلامي الذي يظهر عند الطفل، وذلك انطلاقا من ابتسام الأهل للطفل مثلا، عندما يصدر أصواتا لغوية، وإهمالهم بالمقابل للأصوات غير اللغوية التي تصدر عنه.[1]

إن التصور السلوكي، قد جعل السلوك موضوعا أساسيا لظاهرة التعلم ومشروعها العلمي، كما أنه أيضا أولى أهمية قصوى لموضوع اللغة الذي أخذ حيزا هاما من الدراسات والأعمال المخصصة للإنسان والحيوان. فعلى امتداد سنوات متعددة، حاول مجموعة من الباحثين إثبات الفكرة القائلة بأن الإنسان هو حصيلة مجموعة من التعلمات والاكتسابات، الناتجة عن المحيط البيئي والاجتماعي، والمثيرات الخارجية، فسواء تعلق الأمر باشتراطية (بافلوف[2]) أو ثنائية المثير والاستجابة (واطسون[3]) ومبدأ التعزيز (سكينر)[4] أو المتغيرات الوسطية (هل[5])، فجميع أقطاب هذا الاتجاه السلوكي يتفقون حول أهمية التعلم، ودوره في اكتساب مهارات حسية . حركية ولفظية، وهي تعلم كيفية التحكم في المثيرات الخارجية والعوامل البيئة، ولا مكان للأنشطة الذهنية أو الوعي وإبداعية الذات في هذه التعلمات.[6]

إن اللغة بالنسبة للسلوكية ما هي إلا استجابة لمثيرات يقوم بإصدارها الكائن الحي، وتأخذ شكل السلوك الخاضع للملاحظة المباشرة. وفي هذا الإطار تستخدم الكلمات كمثيرات واستجابات لمثيرات أيضا، وتخضع للتشريط بالاستعانة بالتدعيم[7]. إن التصور السلوكي يمكن اعتباره استجابة أو رد فعل Réaction مرتبط في ظهوره، بوجود مثير معين ينتمي في الغالب إلى المحيط Environnement، يقوي احتمال ظهور الاستجابة بقوة الارتباط القائم بينها وبين المثير. من هنا فالنظرية السلوكية تعتمد على مفهومين محوريين هما: المثير والاستجابة؛ فالأول يشير إلى كل تغيرات الوسط ، كانبعاث صوت، أو ضوء أو ظهور طعام...إلخ أما الوسط فيشير أساسا إلى خصائص العالم الذي يحيط

(1) ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية (ط الأولى)، ص. 72-71.
(2) Pavlov: مجلة علوم التربية، ذ إسماعيل علوي، ع 29، ص. 24.
(3) Watson: المرجع نفسه، ص. 24.
(4) سكينر حسب المرجع نفسه،ص24
(5) Hull: حسب المرجع نفسه، ص. 24.
(6) ذ إسماعيل علوي/ مجلة علوم التربية، ملف خاص عن الكفايات، ، ص. 24.
(7) ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية، ص. 72.



بالعضوية بشكل مباشر أو غير مباشر[1]. أما الثاني (الاستجابة) فيشير إلى نشاط العضوية الذي يظهر نتيجة لتغيير ما في المحيط الخارجي أو الداخلي.[2]

ويعرف «وطسن»[3] الكلام بأنه سلوك، مثل أي سلوك آخر، ويشير إلى أن الكلام بصوت عال، مثله مثل الكلام الموجه إلى الذات أي للتفكير، فهو أيضا نمط موضوعي من أنماط السلوك الذي يميز المرحلة الأولى من مراحل الاكتساب عند الطفل، والذي يستمر طوال حياة الأفراد. ومن هذه الزاوية، يتم تكييف السلوك على الإشارات اللفظية عن طريق الربط بين إشارة اصطلاحية وفعل محدد. كما يرى أيضا أن معجم الأصوات اللغوية لدى الطفل، يتكون في البداية من الأصوات التي تصدر تلقائيا عن الطفل وعن طريق الصدفة إلى حدها. إلا أنه يخضع للتطوير عبر البيئة الاجتماعية أي بيئة الأهل بشكل تشريطي وذلك لأنهم يسعون لتقريب الأصوات التلقائية من الأصوات اللغوية، أو الفونيمات، فما أن يقترب الصوت في الواقع من الكلمة حتى يتم ربطهما بالشيء أو بالفعل عبر عملية استبدال الشيء أو الفعل بالصوت أو باللفظة. وعلى هذا النحو يكتسب الطفل شيئا فشيئا استجابة لفظية تشريطية لكل أشياء محيطه الخارجي.

إن الطفل حسب السلوكيين يكتسب، معاني الكلمات وفق مسار تشريطي بقدر ما يكتشف الأشياء التي تشير إليها الكلمات عبر اقترانها بالكلمة التي يتلفظ بها. وحسب تجارب «بافلوف» فالكلمات تؤدي وظيفتها الدلالية فيما يتعلق بإثارة الاستجابات، كما تفعل بالذات الأشياء التي تشكل الكلمات بديلا عنها وحين يتعلم الطفل الترتيب الصحيح للكلمات في الجمل يكون قد اكتسب القواعد التركيبية.[4]

إن اعتماد السلوكيين لمبدأ التعميم، من أجل تغيير استعمال الطفل للكلمات والتراكيب الجديدة التي يكتسبها يستدعي وجود شيء ضروري آخر يطلقون عليه اسم التشابه أو التماثل بين الأشياء الفيزيائية وبين العلاقات القائمة فيما بينها تلعب دورا أساسيا في عملية تعميم المعاني التي سبق للطفل اكتشافها، ولا يسلمون بوجود أي شيء لا يمكن ملاحظته أو قياسه. لذلك يجب على الدراسة

(1) عبد الكريم غريب/ سيكلوجية التربية، العدد 2، ص. 30-29، نقلا عن Ibid p. 23.

(2) المرجع نفسه، ص. 30.

(3) «وطسن»: عالم نفسي أمريكي وضع البرنامج النظري للمذهب السلوكي ونشره على نطاق واسع، وقد بحث في مجال السلوك الحيواني وفي مجال سيكلوجيا الأطفال.

(4) عبد الكريم غريب، سيكلوجية التربية ص. 73، نقلا عن Pavlov عقدة الأمير، ص. 143.



العلمية الحقيقية في نظرهم أن تنصب على البيئة المحيطة بالإنسان وأن تتركز على الملاحظة المباشرة والتجارب التي تقوم عليها.[1] وإذا ما عدنا شيئا ما إلى الوراء لنتحدث عن الاستجابة الشرطية Ré-ponçe conditionnelle فيمكن أن نميز فيها بين نوعين من الاستجابات الشرطية هما:

.الاستجابة الذاتية أو الفاعلة.

.الاستجابة الشرطية الكلاسيكية.

وقد اعتبر مفهوم الاشراط conditionnement من المفاهيم المحورية في السلوكية فهو ينبني على الاستجابة أو المثير، ويسعى إلى إقامة علاقة أو رابطة بين مثير محدد واستجابة محددة، وهي بذلك تمثل عملية تدخل Intervention تكون منظمة هادفة، تروم إلى تعديل أو تغيير سلوك الفرد بتغيير شبكة العلاقات القائمة من قبل، بفعل العادة أو التعود[2] Habitude.

وتجدر الإشارة إلى أن «سكينر»[3] الذي يعتبر من أبرز ممثلي المذهب السلوكي في علم النفس، حيث كان يطمح إلى تأسيس علم جديد سماه «علم السلوك اللفظي» وهو عبارة عن فرع من العلوم السلوكية، ويهتم بمعالجة المسائل الكلامية، التي أغفلتها كما يرى العلوم الألسنية والبلاغية والدلالية انطلاقا من دراسات الاضطرابات اللغوية، وكما هو معلوم «فاسكينر» يعتبر أن اللغة كناية عن مهارة تنمو لدى الطفل انطلاقا من البيئة وليس من خلال المثيرات التي تستدعيها. وفي هذا المجال فهو يميز بين استجابتين:

أ . الاستجابات التكرارية وهي التي يكرر المستمع خلالها جزء مما قاله المتكلم أو مجمل ما قاله. وهذه الاستجابة شائعة عند الأطفال.

ب . الاستجابة المتعلقة بالنص أي تلك التي يكون فيها المثير السابق نصا مكتوبا، والاستجابة التي يحدثها المثير هي ما يستدعيه بالقراءة.[4]

(1) ميشال زكريا، قضايا البنية تطبيقية، ص. 74-73.

(2) عبد الكريم غريب، سيكلوجية التربية، العدد 2، ص. 32.

(3) «سكينر» عالم نفسي أمريكي أجرى تجارب عديدة على الفتبرات جامعة «هارفرد» أولا ثم انتقل فيما بعد إلى جامعة «منيوتا» حيث استمر في إجراء تجارب على الحيوانات وعلى الحمام بشكل خاص، وأخيرا عاد ليعمل بصورة دائمة في قسم علم النفس في جامعة «هارفرد» من أشهر كتبه «السلوك اللفظي».

(4) ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص. ص. 74 - 77، حسب:

Skinner : la révolution scientifique de l'enseignement, Dessar et Mardaged Bruxell, 1076.



وعلى هذا الأساس «فسكينر» يعتقد أن الطفل يكتسب اللغة بالطريقة التي يكتسب بها الإنسان العادات البسيطة، بحيث يقوم التعزيز بدور حاسم في هذه العملية، كما يتضح في التجارب المخبرية التي أجريت على الحيوان، فسلوك الطفل يتعزز بتوسط أفراد البيئة المحيطة بالطفل وسلوكه لا يعود يظهر إذا ما تغيرت البيئة بصورة فجائية. ومن ثم يضع على عاتق البيئة بالذات مسؤولية العمل على جعل الطفل يكتسب لغتها، فالأهل بتصوره هم مصدر المعطيات اللغوية التي يحاكيها الطفل.[1]

2 ـ النظرية الجشطالتية في تفسير الاكتساب.

تعتمد النظرية الجشطالتية Gestalt théorie على عملية أساسية تتمثل في الإدراك Percep-tion، وقد ركزت جل الأبحاث التي قام بها مؤسسو هذه النظرية، من أمثال فيرتيمو wertheimer[2]، وكوفكا kofka، وغيرهم على موضوع الإدراك كآلية أساسية في التعلم، وتوصلت إلى تحديد مجموعة من الآليات والشروط المتحكمة في هذه العملية أبرزها:

. المفاهيم الأساسية في التصور الجشطالتي: وتكمن في الجشطالت أو البنية الكلية حسب N. Sil-lamy وتقترح أن ينظر إلى الظواهر في كليتها Globalité دون تجزيئ عناصر ذلك الكل، لأن كل عنصر خارج البنية أو الشكل الكلي لا تصبح له أية قيمة تذكر.[3]

. الخبرة السابقة: حيث لا تلعب أي دور حاسم بالنسبة للفرد أثناء عملية الإدراك بل على العكس من ذلك فإنها تكون أحيانا عائقا للنشاط الإدراكي، فتعمل على توجيه انتباه الفرد إلى بعض عناصر الموضوع دون غيرها، أو إلى تشويه الموضوع المدرك أو إلى اتخاذ مواقف جاهزة أو مسبقة عن الموضوع، كل هذا دفع بالجشطالت إلى التقليل من أهمية الخبرة السابقة في عملية التعلم.

هذا بالإضافة إلى مفهوم الإدراك Perception ومفهوم الاستبصار Insight، على اعتبار الأول يأتي غالبا كمرادف لمفهوم التعلم، والثاني كمرادف للنشاط الذهني للفرد خلال عملية الإدراك أو التعلم. والمقصود بالإدراك، ليس تسجيلا بسيطا للمعلومات الواردة داخل المثيرات؛ بل هو استنتاج لما في البنية أو الجشطالت. والإدراك حسب «هيلوهتز» «Helohetz» ما هو إلا حالة الانتقال مما

(1) المرجع نفسه، ص. 78.

(2) Werthermer, Psychologie de la perception, P. 64.

(3) عبد الكريم غريب، سيكولوجية التربية، العدد 2، ص. 36، نقلا عن:

N. Sillamy. Dictionnaire de la psyctrologie



هو محسوس إلى استنتاج واع معتمدا على العمليات الذهنية. أما الاستبصار فهو أحد العمليات الذهنية التي لها علاقة كبيرة بعملية الإدراك.(1)

3- النظرية المجالية في تفسير التعلم و الاكتساب.

تعتبر هذه النظرية التي أسسها «كيرت لوني» K. Lewin(2)، الفعل التعليمي فعلا إدراكيا -Percep tif بالدرجة الأولى، غير أنها اختلفت مع الجشطالتية في تحديد القوانين المتحكمة في هذا الإدراك، فالجشطالتيون يردون أغلب هذه القوانين إلى البيئة الخاصة بالموضوع أو المحيط الخارجي، في حين تعطي الجشطالتية الأهمية للمجال السيكولوجي Champ psychologique في عملية الإدراك إلى جانب أهمية المجال الخارجي وعلى هذا الأساس يمكن التمييز بين مفهومين:

المجال الخارجي: له نفس الدلالة سواء عند الجشطالتيين أو عند المجاليين أو عند المعرفيين Cognitivistes، إنه يشير إلى جميع العناصر المتفاعلة فيما بينها، ويرى «لوين» أن هذا التفاعل غير مقتصر على العناصر والأشياء أو الأحداث التي تشكل موضوع التعلم، بل يشمل كل العناصر الوضعية للتعلم وتنظيمها بشكل نسقي.

المجال السيكولوجي: على الرغم من اهتمام المجالية بكل عناصر التعلم، فإن تحليلها ركز بشكل كبير على المجال النفسي أو السيكولوجي للمتعلم وعلى دوره في عملية التعلم والاكتساب. وهذا المجال حسب «لوين» يمثل بنية سيكولوجية، شبه عقلية وشبه اجتماعية، وشبه طبيعية، أي أنها تشمل جميع تجارب الإنسان المختلفة وخبراته وآلامه وأمانيه، وما يمكن أن يصادفه من عقبات دون تحقيق أهدافه ورغباته.(3)

نستنتج مما سبق أن مفهوم المجال السيكولوجي عند المجاليين يعطي أهمية قصوى لوظيفة الذات وخصوصياتها في عملية الإدراك والتعلم.

(1) المرجع نفسه، ص. 37-37.

(2) K. Lowin: حسب عبد الكريم غريب، العدد 2، ص. 40.

(3) عبد الكريم غريب، سيكولوجية التربية، العدد 2، ص. 41-40.



4ـ النظرية السبيرنتيكية: cybernetique

وقد ظهر هذا المفهوم كقصور سيكولوجي على يد «فينر[1] Winer» البيرنتيكا مجرد استمرار للتصور السلوكي، كما يرى «توروندايك[2] Thorndik» عندما اعتبر المحاولة والخطأ من بين العمليات أو القوانين المتحكمة في سيرورة التعلم.[3]

ومن أبرز المفاهيم التي تحدد عناصر أو مكونات النسق السبيرنيتكي

ما يلي:

.مجموعة المداخلات Imput / entrées، ويمكن تسميتها بالمثيرات.

.مجموعة الدخيرة stockage إلى المحتويات الذاكرية contenus mnésique ويمكن أن تكون تلك المحتويات معلومات معرفية أو حسية أو وجدانية[4].

. مجموعة المعالجة Traitement، وهي عبارة عن العلاقات التي يقوم بها الدماغ كالتصنيف والتميز والتحليل والتركيب وهذه المجموعة تمثل عملية الضبط الذاتي، أو الفيدباك Feed bach أو التصحيح الذاتي[5].

. مجموعة المخرجات : وهي السلوكات والإنجازات التي تكون في معظم الأحوال ظاهرة وقابلة للقياس والملاحظة، كما أن المخرجات تترجم درجة تحقيق الهدف من التعلم المراد بلوغه.[6].

5 ـ النظرية المعرفية للاكتساب اللغوي:

تركز هذه النظرية اهتمامها على المجال المعرفي في الشخصية، حيث استفادت من مجموعة

(1) عبد الكريم غريب، Winer حسب سيكلولوجية التربية، ع2، ص. 40.
(2) عبد الكريم غريب، Thorndik حسب سيكولوجية التربية/ ع2، ص. 41.
(3) المرجع نفسه، ص. 44-43.
(4)• -J. delay et autres : abrefé de psychologie pp.186.187 حسب المرجع نفسه ص43
(5) «لوين»: حسب عبد الكريم غريب، سيكولوجية التربية/ ع2، ص. 40.
(6) سيكولوجية التربية، عبد الكريم غريب، العدد 2، ص. 44.



من الإسهامات التي تتصدرها أبحاث «جان بياجي J. Piaget»[1] و»جيروم برونير G. S. Beruner» و»جيلفورد Guilford»[2] في كتابه Général psychology أو لصنافين أمثال بنيامين بلوم Bloom. B وغيرهم...

ومن الأفكار المركزية التي تحتل مكان الصدارة في أبحاث «بياجي» ومساعديه، التطور الذهني الذي يلحق التفكير عند الطفل، من الولادة حتى مرحلة البلوغ وبداية المراهقة. ذلك أن الاعتقاد الذي كان سائدا هو أن الطفل يولد وهو لا يعرف أي شيء؛ أي أنه عبارة عن صفحة بيضاء، وأن البيئة هي التي تعلمه ما ترغب فيه (التصور الوضعي): أو أن الطفل عندما يولد يكون يعرف كل شيء وأن ما يظهر من أشكال الاكتساب والتعلم، ليس فقط سوى التوظيف المباشر للمعرفة التي يولد وهو مزود بها (التصور العقلاني).

أما التصور الذي تبنته تكوينية «بياجي»، فإنه يقف في منزلة بين هذين التصورين؛ لأن الطفل يمكن أن يكون صفحة بيضاء ويتعلم ما يرغب فيه المحيط، لكن ذلك يجب أن ينطبق مع مستوى نمو العمليات الذهنية؛ وعلى الرغم من تصريحات «بياجي» نفسه بأنه يدافع عن فكرة تفاعل الذات مع الموضوع، فإن أهمية البنيات الذهنية، تظهر بشكل بارز، ذات أهمية قصوى في مقارنتها بالواقع أو موضوع المعرفة، لأن الموضوع لا يستوعب، إلا في الحالة التي تسمح بذلك درجة نمو البنية الذهنية[3]، إلا أن بياجي حين يبحث في اللغة، يبحث فيها عما يكشف عن سمات التفكير في مراحله المتعاقبة. وقد أخضع اللغة للتفكير، ولم يتصور أبدا إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة أساسا عن التطور المعرفي. فالوظائف المعرفية تسبق التطور اللغوي الذي لا يشغل إلا مظهرا من مظاهر الوظيفة الرمزية بالذات المظهر الأهم.

قبل التطرق إلى اكتساب اللغة عند «بياجي» لابد من التطرق باختصار شديد إلى القضايا الأساسية في نظريته المعرفية، فهو يرى أن التعلم الحقيقي والذي له معنى، هو التعلم؛ الذي ينشأ عن التأمل والتروي. فالتعزيز لا يأتي من البيئة كمكافأة بل ينبع بالضبط من أفكار المتعلم ذاته

(1) «بياجي»: عالم نفسي حال الدكتورة في علم البيولوجيا، وهو في الثانية والعشرين من عمره وأصبح بعد ذلك مديرا للدراسات في معهد «جان جاك روسو» في جنيف وهو مؤسس المركز الدولي لدراسات الابستمولوجيا الوراثية في جامعة جنيف.

(2) ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص. 79، حسب: .Guilford : Général psychology

(3) -مشال زكريا/ قضايا السنية تطبيقية، ص80-79



فالطفل عندما يتعلم كيف يجد شيئا قد تم إخفاؤه حديثا تحت صندوق ما، قد تعلم من وجهة نظر «بياجي» الخريطة المعرفة الموجودة في المجال، فهو تعلم في الحقيقية، ما هو أكثر من مجرد الاستجابة للمثير.

إن أحداث البيئة إذن، لا تعدو كونها محددات تعلم خارجية، ولا تمثل أكثر من مصدر واحد من مصادر المعرفة فالدماغ الناضج الذي أحسنت العناية به، فيه من المعرفة برأي «بياجي» أكثر بكثير مما يدخل فيه من الخارج. فهناك أشياء يتعلمها الطفل وهو في طور نموه، لا يمكن تفسيرها عن طريق المحددات المادية والاجتماعية والنضوجية فحسب، بل أيضا من خلال ردها إلى عامل أساسي يقود التعلم، ويسميه «عامل الموازنة» أي الطريقة التي يستطيع الإنسان بها تنظيم المعلومات المتفرقة في تنظيم معرفي غير متناقض. وهذا يستدعي بالضرورة وجود تعادل بين التمثل والملائمة، لكي يتمكن الطفل من أن يفسر بدقة الأحداث التي يختبرها ويتكيف معها بدقة.[1]

لقد اعتبر «بياجي» كل الأنشطة التي يقوم بها الفرد في جميع المجالات أنشطة هادفة؛ أي أن الفرد يتوخى من خلالها تحقيق غاية معينة، تتمثل أساسا في إشباع حاجة من حاجاته المختلفة. ذلك «أن الحاجة دائما ما هي إلا مظهر من مظاهر اللاتوازن، فهناك حاجة عندما يتغير شيء ما خارجنا أو بداخلنا... ويقتضي ذلك إعادة ضبط تصرفنا وفقا لذلك التعبير.[2]

إن اعتماد مبدأ التوازن في تعلم اللغة، إنما جاء كرد فعل على مفهوم التعزيز في تعلم اللغة لدى المدرسة السلوكية، ومن أجل تبسيط العلاقة بين التوازن والتمثل (الاستيعاب) والملاءمة (التلاؤم) يمكن القول إن المتعلم عندما يكون في موقف محدد وتحت تأثير ضغوط ما، فإنه يسعى إلى مجاوزة هذه الضغوط باعتماد طريقتين متداخلتين الأولى الملائمة: وهي فحص المعرفة الناتجة عن العلاقات بالموقف، فحصا داخليا، أي فحص هذه المعرفة من الداخل للتأكد من سلامتها وخلوها من التناقض الداخلي / المنطقي، والثاني: التمثل: وهو نظم المعرفة الجديدة وتنسيقها مع ما سبق تحصيله من الداخل سواء كان صحيحا أو كاذبا من المعارف.[3]

وتجدر الإشارة إلى أن «بياجي» يميز بين نوعين من المعرفة هما:

(1) ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية ص80-79

(2) J. Priget. Sixetudes en psychologie، نقلا عن عبد الكريم غريب، سيكولوجية التربية، ص. 46.

(3) سلسلة التكوين التربوي، العدد 11، ص. 29.



أ . المعرفة الصورية figurative *: التي تنطوي على معرفة المثيرات بصورتها العامة ولا تنبع من التحليل العقلي، فالطفل الرضيع يميز زجاجة الرضاعة فيمصها، والولد يتعرف على سيارة أبيه، فحين يشاهدها قادمة يفتح باب المنزل.

ب . المعرفة الإجرائية opérative*: التي تحصل من الاستدلال في مختلف المستويات، فالطفل على سبيل المثال، بمقدوره أن يعي أن الكرة لا يتغير حجمها حين توضع مع كرات أكبر، عما هي عليه، حين توضع مع كرات أصغر.

ويشير «بياجي» إلى أن المعرفة الأولى (أ) تهتم بالأشياء في حالتها الساكنة. في لحظة زمنية معينة في حين أن المعرفة (ب) تهتم بالكيفية التي تتغير بها الأشياء من حالة سابقة إلى حالتها الحالية.[1]

يجدر بنا أن نلفت الانتباه، مجددا إلى أن الطفل ينتقل خلال نموه الطبيعي من المعرفة الصورية إلى المعرفة الإجرائية. ويلاحظ «بياجي» في هذا الإطار أن الطفل يمر بأربعة أنماط من التفكير بموازاة مع أربع مراحل للنمو المعرفي لدى الطفل، نلخصها على النحو التالي:

1 . المرحلة الحسية الحركية: من الولادة حتى السنة الثانية من عمر الطفل، تتشكل فيه عادات حركية تستقر عند الفرد على شكل شيمات للحركة d’action chimes يتمكن من خلالها بمعالجة الأشياء والموضوعات حسيا وحركيا.[2]

2 . مرحلة التفكير غير المفاهيمي: (أو المرحلة ما قبل الإجرائية) وتمتد من السنة الثانية حتى السنة السابعة ويستطيع من خلالها الطفل التعبير لغويا عما يحتاج إليه، ويستطيع أيضا القيام بأنشطة ذهنية دون أن يقوم بها فعليا على المستوى الحركي. وهذا يساعد الطفل في التفاعل مع محيطه.

3 . المرحلة الإجرائية المحسوسة (التفكير العملياتي) وتمتد من السنة السابعة إلى السنة الثانية عشر، يطور فيها الطفل قدرته على التفكير الاستدلالي، وقدرته الاستدلالية في هذه المرحلة محدودة ضمن نطاق ما يشاهده[3] مع بروز العمليات الحسية: Opérations mentales concrétes التي هي عبارة عن أنشطة حسية حركية أو ذهنية، قابلة للعكس Reverasible، تمكن الطفل من القيام

(1) ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص. 80.

(2) عبد الكريم غريب، في طرق وتقنيات التعلم، ص. 93-92.

(3) ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص. 81.



بنشاط ما على الأشياء وبعكسه ذهنيا، للعودة إلى نقطة البداية وهذا يدفعه في النهاية إلى الاحتفاظ Conservation بخصائص الأشياء.[1]

4 . المرحلة الإجرائية الشكلية: وتبدأ في سن الثالثة عشر تقريبا، حيث يكون بمقدور الأطفال في هذه المرحلة أن يقوموا بالاستدلالات من خلال الاستدلالات الأخرى[2] وتسمح للطفل بممارسة تفكير من الدرجة الثانية فهو لن يبقى مرتبطا بالواقع الحسي فقط، بل سيصبح قادرا على ممارسة تفكيره ليصبح فرضيا استنتاجيا Hypothéco-déductif ويعني هذا أن المراهق يكون قادرا على إنتاج الأفكار والمعارف والنظريات في انفصال تام عن الوقائع الحسية وهذه الخاصية هي التي دفعت «بياجي» إلى تسمية هذه المرحلة بمرحلة التنظير L'age de la théorisation.[3]

وحسب «بياجي» (1945) فالطفل يتمكن من بناء الصورة الرمزية انطلاقا من نشاطه الحركي، ويعتبر كل من التقليد واللعب الرمزي من بين الأنشطة المعرفية التي تساعد الطفل على التحكم في عملياته الإدراكية فحينما يحاكي الطفل الموضوع أو الحدث أو الحركة التي أنجزت أمامه فهو يكون بصدد إنشاء إشارات تعبر عن فهمه لهذه الموضوعات والوضعيات التي تأخذ صورة ما، ففي البداية لا يستطيع الطفل التعبير عن الموضوعات والأشياء بواسطة اللغة، لكن سيتمكن في ذلك فيما بعد انطلاقا من استعمال التمثلات التي تشكل اجتماع الدال (Signifient) الذي يساعد على استحضار الوقائع الغائبة بالمدلول (Signifié) الذي يشير إلى الفكر. بالرغم من أن «بياجي» يصرح أن لغة الطفل تهتم في البداية بالذات وبعد ذلك تصبح أداة للتواصل والاندماج الاجتماعي ووسيلة للتعبير عن التصورات الذهنية.[4]

هذا باختصار شديد ما تحمله النظرية المعرفية المتزعمة من طرف «بياجي» مؤسس المدرسة التكوينية، والذي يمكن اعتباره كناقد مركزي للنموذج السلوكي الذي يتزعمه «سكينر» وما يمكن قوله هو أن ما تم بينهم كان بمثابة مواجهة نظرية مست التصورات والمبادئ والمفاهيم لدى كل منهما، هذه المواجهة بين هاتين النظريتين في تعلم اللغة لدى الإنسان بلورت رأيين:

. الأول: يمكن أن نسميه أو ننعته «بالآلية» أي أن تعلم اللغة يتم بشكل ميكانيكي عند الربط بين

(1) عبد الكريم غريب، سيكولوجية التربية، ، ص. 48-47.

(2) ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص. 81.

(3) عبد الكريم غريب، في طرق وتقنيات التعلم، ص. 93.

(4) د. إسماعيل علوي، مجلة علوم التربية ، ص. 26 ملف خاص عن الكفايات.



المثير أو الموقف والاستجابة اللغوية، أو بين المثير والتعزيز كشحنة انفعالية إيجابية لتثبيت وترسيخ الاستجابة اللغوية أو موضوع التعلم.

. الثاني: يمكن نعته «بالإبداعية» وترى أن التعلم لدى الإنسان أساسه المجاوزة أو التجاوز لوضعية سلبية إلى أخرى إيجابية.[1]

إن قضية اكتساب اللغة عند الطفل ترتكز حسب «بياجي Piaget»[2] على الجانب المعرفي، إلا أن «نعوم تشومسكي» يرى أشياء أخرى في قضية الاكتساب هاته. فما هي إذن، أهم الخصائص التي ترتكز عليها نظريته اللغوية ؟

6 ـ النظرية التوليدية : نظرية «تشومسكي» اللغويـة:

«... لقد قاد «تشومسكي» ثورة علمية فعلية نجم عنها بروز أنموذج جديد (new parading) للتفكير في اللغة أفرز إشكالات يجب أن يعتني بها اللغوي. وضمنها الاهتمام بالجهاز الداخلي للمتكلمين، عوض الاهتمام بسلوكهم الفعلي. ومع الأنموذج برز زمن التركيب حين اتجه اللساني ليس فقط إلى ما هو موجود من السلاسل اللغوية السليمة، ولكن أيضا إلى ما يمكن أن يوجد. واتضح حينه أن إجراءات التقطيع (Segmentation) المستعملة في الأصوات وفي الصرف لم تعد ناجعة بما يكفي حتى تمتد إلى التركيب...» [3].

وينطلق «نوم تشومسكي»[4] مؤسس النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية في تحليله للاكتساب اللغوي عند الطفل، من الملاحظات التالية:

1 . يكتسب كل طفل سوي اللغة دون القيام بأي مجهود يذكر، ومن خلال تعرض شفاف للغة

(1) سلسلة التكوين التربوي، العدد 11 (التعبير الشفوي وتعلم اللغة العربية)، ص. 11-10.

(2) سلسلة التكوين التربوي، العدد 11 ص. 11-10 حسب: Jean Piaget, Sixétudes de psychologie, Ed Folio.

(3) عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي، ص. 85.

(4) نعوم تشومسكي: ألسني أمريكي ومؤسس النظرية الألسنية التوليدية التحويلية التي هي حاليا أوسع النظرات الألسنية انتشارا في جهات العالم.



محيطه، على خلاف أذكى الحيوانات التي لا يمكن أن تكتسب الأصول الأكثر تبسيطا في اللغة[1] فعمل الطفل عمل ذاتي حلاق ينبغي دراسته من حيث هو خاصية إنسانية.[2]

2 . إن كلام المحيط الذي يسمعه الطفل من حوله لا يُشَكلُ من جمل أصولية كاملة فهو في الحقيقة يحتوي على الجمل الناقصة التي تنحرف عن الأصول اللغوية ويشتمل على عدد متناه من الجمل في حين أن الطفل حين يكتسب لغته يكتسب كفاية «لغوية» فيها أي معرفة ضمنية بقواعد اللغة التي يتيح إنتاج عدد لا متناه من الجمل وتفهمها والحكم على أصوليتها.

3 . الطفل المكتسب للغة يكون في الحقيقة قد نمى في ذاته تصورا داخليا لتنظيم قواعد بالغة التعقيد يحدد كيفية تركيب الجمل واستعمالها وتفهمها.[3] (الكفاية اللغوية)

ولا يكتسب الطفل الكفاية اللغوية فحسب بل يكتسب في الوقت نفسه محتوى الكلام كحقيقة بحد ذاتها، ويمتلك تقنية التواصل أي يمتلك ما نسميه بالكفاية اللغوية المراسية.[4]

4 . ينبغي أن لا تتعدى خصائص اللغة المكتسبة قدرات الطفل الذهنية على استيعابها وإلا تعذر عليه اكتسابها، مع العلم أن اللغة المكتسبة تنظيم لغوي غني ومعقد. ولا يمكن تحديره عبر المظاهر اللغوية المجزأة.[5]

هذه النظرات تقوم بتسليط الضوء على اكتساب اللغة عند الطفل وتجعله الموضوع الأساس لدراسة الاكتساب. فالطفل كائن إنساني يتوصل خلال فترة زمنية وجيزة، إلى اكتساب تنظيم قواعد بالغة التعقيد تؤهله لتكلم لغته. مما يؤكد أن ذهن الطفل مهيأ لإتمام عملية التكلم.

وهذا الانطباع يختلف عن التفسير الذي يعطيه «سكينر» في إطار مذهب البيولوجية السلوكية. وهذا بالذات ما دفع «تشومسكي» إلى تركيز اهتمامه على القدرة الفطرية عند الطفل والتي تؤهله لاكتساب لغة محيطه.

يقول «تشومسكي» في هذا الصدد:

(1) ميشال زكريا، قضايا ألسنية، ص. 93 نقلا N. Chomsky, language and Mind P. 101..

(2) نفس المرجع، ص . 93. نقلا N. Chomsky, language and Mind P. 101.

(3) - نفس المرجع، ص. 94 حسب.N.chomsky.aspect of the theory of syntax p25

(4) نفسه، ص. 95 حسبN.chomsky essayon form and inter pretation p11

(5) نفسه، ص 97 - حسب N.chomsky reflixion on longuge p10.



«لا توجد اليوم مبررات للأخذ بعين الجدية، موقفا فكريا يعزو تحقيق إنجاز إنساني بالغ التعقيد (اكتساب اللغة) إلى خبرة أشهر أو سنين بدل رده إلى ملايين السنين من النمو، أو إلى مبادئ تنظيمية عصبية راسخة في القانون الفيزيائي، تشير في النهاية إلى أن الإنسان فريد من نوعه نسبة إلى الحيوان من حيث كيفية اكتساب المعرفة»[1].

وتجدر الإشارة إلى أن النظرية الألسنية التشومسكوية، ترى أن الطفل يملك فطريا تنظيما ثقافيا يمكن تسميته بالحالة الأساسية للعقل. فمن خلال التفاعل مع البيئة، وعبر مسار النمو الذي يمر العقل من خلاله بتتابع حالات، تتمثل فيها البنى المعرفية، وتحصل تغيرات سريعة في اللغة الناتجة عن تغيرات العقل خلال المرحلة الباكرة من الطفولة. وبعدها تكتمل حالة عقلية صلبة وثابتة، لتعرض فيما بعد لتغيرات طفيفة فقط، والحالة الصلبة هذه ما هي في الحقيقة إلا حالة نهائية للعقل، تتميز في معرفة اللغة بطريقة معينة عند الإنسان وهذه حالة ثابتة يتوصل إليها الطفل خلال نموه البيولوجي. [2]

ويؤكد «تشومسكي» أن الاكتساب قائم على وجود بنى فطرية انطلاقا من قوله: «لا توجد أية معطيات سرية أساسا في مفهوم بنية معرفية مجردة، توجدها قدرة فطرية في الذهن، تتمثل في العقل بطريقة مجهولة حتى الآن، وتدخل ضمن تنظيم المهارات والاستعدادات للعمل وللتفسير»[3].

وعلى هذا الأساس فالقدرة الفطرية إذن هي ما يجعل من عملية الاكتساب عملية بالإمكان إنجازها وذلك لأن نمو الإنسان اللغوي مزود ببعض الاستعدادات والبرامج الفطرية المتمثلة في الحالة الأساسية، يقول «تشومسكي»: «إن التعلم هو في البدء مسألة ملء بالتفاصيل لداخل بنية هي فطرية»[4]، من هنا تكون الحالة الأساسية أو البنية الفطرية غنية بصورة كافية لأن تحلل التخالف بين الخبرة والمعرفة، ولأن تقوم ببناء القواعد ضمن الحدود المعطاة لها بالولوج إلى المعطيات اللغوية المتوفرة.

إن النظرية الفطرية، أو الأساس الوراثي للغة هو ما يجعل اللسانيات التوليدية منذ البداية تقوم بانتقاد النزعة الامبريقية للمدرسة السلوكية، التي أغفلت الخاصية الإبداعية للذات المتكلمة وأقصت

(1) - ميشال زكريا، قضايا ألسنية، ص.94.عن N. Chomsky. Aspect of the theory of syntax.

(2) - ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص. 95-94.

(3) - ميشال زكريا، ص. 99.عن N. Chomsky. Reflexions on longuage, P. 23.

(4) - نفس المرجع، ص. 99.



من اهتمامها التمثلات الذهنية والعمليات العقلية للأفراد. فاللغة اعتبرت حسب «تشومسكي» (1971-1969) نشاطا ذهنيا، والطفل يولد وهو مزود بمعرفة تامة عن النحو الكلي وبمخطط من البنيات الملائمة التي تساعده على اكتساب اللغة واستيعاب المفاهيم والقواعد المعقدة والبسيطة في الآن نفسه، فحسب مؤسس النظرية التوليدية، على الرغم من محدودية معرفة الطفل للمفردات والجملة إلا أن له قدرة خلاقة وإبداعية لتطوير تجاربه اللسانية، أي يتوفر على المبادئ العامة للنحو الكلي أو الشمولي وهي المبادئ المشتركة نفسها بين جل اللغات.[1]

إن الظاهرة الأساسية التي ترتكز عليها النظرية التوليدية التحويلية، والتي لا بد من الوقوف عندها وتفسيرها تكمن في الفرضية التالية:

. إن أي إنسان يتكلم لغة، قادر وبصورة عفوية على صياغة وتفهم وإدراك عدد لا متناه من جمل هذه اللغة، لم يسبق له أبدا لفظ أكثرها أو سماعها من قبل، وهذا الإنسان بموجب ترعرعه واحتكاكه ببيئة ما يستطيع أن يعبر بهذه اللغة باتباعه قواعد معينة.[2]

ومن خلال هذه القواعد يستطيع أن يفهم عددا لا متناهيا من الجمل التي يسمعها أو يقرأها لأول مرة وهذه المقدورة ليست محدودة إذ على أساسها يستطيع الإنسان صياغة وفهم عدد لا متناه من الجمل.[3]

إن النظرة التوليدية التحويلية تهدف إلى تحديد قواعد اللغة بصورة عامة وإلى بناء أنموذج لآليتها، وانطلاقا من هذه المقدورة التي تقر بمقدرة الإنسان على إنتاج جمل لغوية ويفهمها أو على الأصح ربط المعاني الذهنية بمجموعة من الإشارات الصوتية التي ينطق بها في عملية التكلم.

ونسمي هذه المقدرة الذاتية «بالكفاية اللغوية» «adéquation linguistique»، فهذه الأخيرة عبارة عن ملكة بديهية لا شعورية لأنها تملك التنظيم اللغوي بالسليقة.

ولا بد من التمييز هاهنا بين الكفاية اللغوية وما نسميه بالأداء الكلامي Performance، فنقصد بالكفاية اللغوية، معرفة الإنسان الضمنية بلغته، ونقصد بالأداء الكلامي، الاستعمال الآني للغة

(1) - إسماعيل علوي/ مجلة علوم التربية، العدد التاسع والعشرون، شتنبر 2005، ص. 25.
(2) - ميشال زكريا/ مباحث في النظرية الألسنية وتعلم اللغة، ، ص. 62-61.
(3) - المرجع نسفه، ص. 62.



ضمن سياق معين، وينجم عن هذا التميز أننا نعتبر الأداء الكلامي الانعكاس المباشر للكفاية اللغوية.[1]

وغني عن الذكر أن مفهوم الكفاية اللغوية يلعب دورا مهما ورئيسيا في النظرية اللغوية وذلك لأنه من خلال التمييز بينها وبين الأداء الكلامي اتضح أنها توفر لنا المادة اللغوية التي تجب دراستها. ومما تقدم نستطيع أن نفهم التحديد التالي الذي حدد به «تشومسكي» موضوع النظرة اللغوية يقول:

«إن الموضوع الأولى للنظرية اللغوية هو إنسان متكلم. مستمع: Locuteur - auditeur مثالي تابع لبيئة لغوية متجانسة تماما، يعرف جيدا لغته، وحين يستعمل هذا الإنسان معرفته باللغة في أداء كلامي فعلي، لا يكون مصابا بحالات غير ملائمة من الناحية اللغوية كالحد من الذاكرة والشرود أو السهو، وانتقال الاهتمام أو الانتباه والأغلاط العرضية المميزة»[2].

استنتاجات:

خلاصة القول، تجعلنا نقر بشكل صريح أن النظريات السابقة الذكر تحاول كل واحدة أن تفهم كيف يكتسب الطفل اللغة، انطلاقا من خصائصه الذهنية، أو من الخصائص المحيطة به، أو من القدرات البيولوجية، إلا أنه بالرغم من ذلك فهناك نظرية يمكن تسميتها «بنظرية النظريات» والناتجة عن ما كشفت عنه أعمال عديدة مختصة في البحث عن الكفاءات المبكرة للرضيع؛ أي أن الطفل من الشهور الأولى فهو يتوفر على مهارات وقدرات وبإمكانه القيام بمجموعة من السلوكات البصرية التي تؤشر على وجود نوع من الذكاء المبكر، فعن طريق التركيز البصري والمقارنة بين الوضعيات الممكنة والوضعيات غير الممكنة والبحث عن الموضوعات الغائبة، استطاع مجموعة من الباحثين إثبات هذه الكفاءات المبكرة التي يتوفر عليها الرضيع منذ الستة شهور الأولى Mou-noud[3] (1927-1994) وبعد أن كان الطفل ينظر إليه كدهن فارغ يتأثر ولا يؤثر، أصبح ينظر إليه كعنصر فعال يتعلم ويفكر ويحل المشاكل منذ سن مبكرة. من ثمة فهو يكتسب المعارف، انطلاقا من التماسك والانسجام، وخاصة على مستوى المضامين مما يؤهل هذه النظرية لتصبح نظرية حول

(1) - ميشال زكريا/ مباحث في النظرية الألسنية وتعلم اللغة ، ص. 62.

(2) - المرجع نفسه، ص. 64.

(3) - Mounoud. P. 1987, l'utilisation du milieu et du corps proposé par le bébé, la psychologie 563-601 نقلا عن مجلة علوم التربية، ص. 28.



الذات والعالم واللغة. وهذا ما أكدته مجموعة من الأعمال والدراسات ميلو Melot[1]، ويلمان Well-man[2]، وسبيلك Spelke، ندال Nadal[3]. فالطفل حسب هذا التوجه الجديد الذي يسمى «بنظرية النظريات» حينما يكتسب المعارف يعمل على تنظيمها في نظرية قائمة بذاتها، وتتميز بمجموعة من الخاصيات تتمثل في تماسكها وانسجامها. كما تتوفر هذه المعارف على ميادين متخصصة ومضامين متنوعة وهذا ما يجعلها قابلة للتصنيف في إطار نظرية تقارن بالنظريات العلمية.[4]

ومعلوم أن تشومسكي حاول انتقاد المدرسة السلوكية، المتزعمة من طرف «بياجي» و«سكينر» وغيرهما من علماء السلوكية. وذلك نظرا لتوجهه التوليدي التحويلي الذي ينحو منحا «عقلانيا» يمكن اعتباره نمطا عقلانيا متماسكا، وهو الوحيد الذي برز في السنين الأخيرة. والذي استند على الدراسات التي تناولت اللغة وعملية اكتسابها، فاعتبر الأنموذج السلوكي القائم على المزاوجة بين المثير والاستجابة للمثير أنموذج سيكولوجي تبسيطي، وبالتالي هو غير قادر على وصف مظاهر السلوك الإنساني المثير للاهتمام، يقول «تشومسكي»:

« لا وجود للغة خارج إطار تصورها العقلي ومهما تكن خصائصها فهي تختص بها سر المسار العقلي الفطري للجهاز، وفي الوقت نفسه الذي يوجد فيها الخصائص المتعلقة بشروط استعمالها ويبدو لنا أن اللغة هي مفيدة لسير المسار العقلي واكتشاف نظامه»[5].

كما يلفت «تشومسكي» الانتباه في مؤلفاته المتعددة، إلى خطورة أبعاد النظرة السلوكية، ففي الحقيقة عندما يزعم علم النفس السلوكي بأن الإنسان كناية عن صفحة بيضاء مصقولة فهو يعتبر ذلك شكلا من أشكال أيديولوجيا الإنتاج الاجتماعي التي تحول الإنسان إلى آلة لها مردود معين[6]

(1) - Melot. A. M (1999), le développement d'une théorie de l'esprit, développement cognitif et métacognitif ponarama d'un nouveau courant, en fonce N° 13.502-412 نقلا عن مجلة علوم التربية، ذ. إسماعيل علوي، ع 29، ص. 29.

(2) - Wellman, H. M et Estes, D (1986). Early understanding of mental entities : A reaeamination of child hood realism child development, 57, 910. 932. نقلا عن المرجع نفسه، ص. 29.

(3) - Nadal. J (1999), théorie de l'esprit : La question des conditions nécessaires enfance N° 3. 277-303. حسب مجلة علوم التربية، إسماعيل علوي، ع 29، ص. 29.

(4) - ذ. إسماعيل علوي/ مجلة علوم التربية، العدد التاسع والعشرون. شتنبر 2005، ص. 29-28.

(5) - نوام تشومسكي «في اللغة والفكر»، ص. 135.

(6) - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعلم اللغة، ص. 146-145.



للمثير وعملية التعزيز والاستجابات، لا تحدد بصورة علمية وافية. فالمثير يتم تحديده ولحظه عندما تلحظ الاستجابة التي يثيرها. وهذا، بالذات ما يدفع «تشومسكي» إلى القول بأن مفهوم المثير في إطار النظرة السلوكية. إنما أصبح جزءا من جهاز الإنسان العضوي، ولا يمكن بالتالي التكهن بالسلوك الكلامي من خلال المثير الذي يرثه عند محاولة تحليله إلى البيئة المحيطة بالمتكلم.[1]

إن اللغة لا يتعلمها الفرد عن طريق الربط الآلي بين المثير والاستجابة، ولا بين المثير والتعزيز، ولا عن طريق الربط بين تعلمها وبين النمو المعرفي أو الذهني لدى الطفل، ولكن، وببساطة فتعلم اللغة هو معرفة تشغيل ذلك الجهاز اللغوي الذي يولد الفرد مزودا به، وما القدرة على تشغيله، سوى الوجه الآخر لتحقيق قدرة المتكلم على إبداع وخلق ما لا نهاية له من الجمل بالإضافة إلى قدرته على التميز بين الصحيح، أي ما تضبطه القواعد والأصول، وغير الصحيح أي غير الملتزم بهذه القواعد والأصول بالنسبة لما يتداول ضمن لغته.[2]

وغني عن الذكر أن المفاهيم السلوكية هاته لا تعود بأية فائدة علمية حتى على مستوى الوصف. وبالتالي ليس بإمكان هذه المفاهيم أن تحلل السلوك الإنساني والقدرات الإنسانية ومن ضمنها قدرة الإنسان اللغوية.[3]

بناء على ذلك، نستنتج أن «تشومسكي» اهتم بالبنية اللغوية من أجل تبرير قضية القواعد التي طرحها في الأنحاء السابقة، محاولا تفسير ظواهرها بظواهر جديدة تحتوي على عدد من القواعد التي تصاغ طبقا لعدد معين من الفونيمات والعبارات التي تعبر عن العلاقات البنيوية بين جمل الذخيرة وعدد غير محدود من الجمل التي يولدها نظام القواعد، وتقع خارج الدخيرة؛ فالمسألة التي تواجهنا هي تطوير وتوضيح المقاييس التي يمكن بها أن نختار نظام القواعد الصحيح لكل لغة، أي النظرية الصحيحة لهذه اللغة. هذه الأخيرة تستطيع أن تزودنا بأسلوب لاكتشاف أنظمة القواعد، إضافة إلى تزودنا بأسلوب القرار لأنظمة القواعد مع تقديمها لأسلوب التقييم لأنظمة القواعد.[4]

كما أن وجهة النظر التي نتبناها هنا تقول بأنه من غير المعقول أن نطلب من النظرية اللغوية أكثر من تزودنا بأسلوب عملي لتقييم أنظمة القواعد... إلخ وهذا يستلزم بالضرورة توفر ما يسمى

(1) - المرجع نفسه، ص. 149-148.

(2) - أحمد الحامدي/ سلسلة التكوين التربوي، العدد 11، ص. 13-12.

(3) - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعلم اللغة، ص. 149.

(4) - نوام تشومسكي، البنى النحوية، ترجمة: د. يؤيل يوسف عزيز، ص. 70-69.

بالبساطة في القواعد. أي نهج أسلوب البساطة في تحديد النوع الذي يمكن أن ينتج بصورة بسيطة وصحيحة تلك القواعد. والملاحظ أن مصطلح بساطة يعتبر بمثابة مقياس منتظم، والمقياس النهائي الوحيد هو بساطة النظام بأكمله.

لكن بالرغم من ذلك، فالمرء قد يتوصل إلى نظام للقواعد عن طريق الفطرة، أو الحدس أو الملاحظات الأسلوبية الجزئية أو الاعتماد على خبرة الماضي إلى غير ذلك.

مما لا شك فيه أنه بالإمكان تقديم وصف منظم لأساليب مفيدة للتحليل، ولكن من المشكوك فيه أننا نستطيع أن نصيغ هذه الأساليب صياغة، شاملة، بسيطة يمكن اعتبارها أسلوبا عمليا للاكتشاف.[1]

إن الهدف الرئيسي من كل هذا، هو محاولة تطوير أسلوب اكتشاف الأنظمة والقواعد المتحكمة في اللغات الطبيعية أو ما يسمى بمصطلح النظرية التوليدية النحو الكلي.

المصادر والمراجع:

مراجع بالعربية:

- تشومسكي، نعوم، البنى النحوية، ترجمة: يؤي يوسف عزيز، مراجعة: مجيد الماشطة، منشورات عيون، طبعة 2، 1987.

- تشومسكي، نعوم، اللغة ومشكلة المعرفة، ترجمة: حمزة بن قيلان المزني، دار توبقال، الدار البيضاء، ط 1، 1990.

- الحامدي، أحمد، التعبير الشفوي وتعلم اللغة العربية، دراسة سيكولسانية في السلك الأول من التعليم الأساسي، مراجعة: خالد المير، سلسلة التكوين التربوي، العدد: 11، الدار البيضاء، 2000.

- زكريا، ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1993.

(1) - المرجع نفسه، ص. 75.



- زكريا، ميشال، مباحث في النظرية الألسنية وتعلم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1 1404هـ/1985م.

- علوي، إسماعيل، مجلة علوم التربية، ملف خاص عن الكفايات، العدد التاسع والعشرون، شتنبر 2005.

- غريب، عبد الكريم، في طرق وتقنيات التعليم: من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها، سلسلة علوم التربية، منشورات موريسك، 1992.

- الفاسي الفهري، عبد القادر، المعجم العربي، دار توبقال، الدار البيضاء، ط 1، 1986.

مراجع بالفرنسية:

- Chomsky, Noam, Aspect of the theory of syntax. The M.I.T. Press (Massachusetts Institute of Technology), Cambridge, Fourteenth printing, 1985.

- Chomsky, Noam, Essays on form and interpretation, The Journal of Philosophy, Vol. 75, No. 5 (May, 1978), pp. 270-279.

- Chomsky, Noam, Language and Mind, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge University Press, 3rd edition, 2006.

- Chomsky, Noam, Reflixion on languge, Temple Smith, in association with Fontana Books, London, First Published, 1977.

- Delay, Jean & Pichot, Pierre, Abrefé de psychologie, Editions Masson, Paris, 1975.

- Melot, Anne-Marie, Le développement d'une théorie de l'esprit, développement cognitif et métacognitif ponarama d'un nouveau courant, In: Enfance, N°3, 1999, pp. 205-214.

- Mounoud. Pierre, L'utilisation du milieu et du corps proposé par le bébé, In: Piaget J., Mounoud P., & Bronckart J.-P, (Ed.) Psychologie, Gallimard, Paris, 1987, p. 563-601, Collection Encyclopédie de la Pleiade, 46.



- Nadel, Jacqueline, Théorie de l'esprit : La question des conditions nécessaires, In: Enfance, N°3, 1999, pp. 277-284.

- Wellman, Henry M. & Estes, David, Early understanding of mental entities: A reaea-mination of child hood realism, In: child development, Vol. 57, No. 4 (Aug., 1986), pp. 910-923.



المأثور الشفوي لدى الطُّلبة

Traditional Qur'an learners' oral heritage

ذ. عباس رضوان

المركز الوطني للبحث في عصور ما قبل التاريخ وعلم الإنسان والتاريخ (الجزائر)



الملخص:

تعالج هذه الورقة قضية المأثور الشفوي لدى فئة الطُلبة التي لاتزال تحافظ على ذاكرتها الجماعية التي ساهمت وتساهم في اعادة انتاج ثقافتها، عن طريق تناقلها بينهم مشافهة، عبر الزمان من جيل الى جيل وأفقيا من مكان الى أخر، هذا ما جعلنا نهتم أكثر بالجانب المأثور الشفوي، وكانت البداية الأولي الاهتمام باللغة المستعملة بينهم داخل الزمرة، التي تعتبر بالنسبة اليهم كسمة جوهرية لهويتهم، حينها تيقنا أن المسألة حساسة بسبب علاقتهم الملتبسة مع الانتاج الثقافي في البداية، ما دفعنا ثانية الى التوجه نحو تدوين كل كلمة نسمعها او حكاية أو سيرة حياة أو كتابة نشاهدها أو علاقة ثنائية أو فردية تقام أو تجري أمامنا الا وقمنا بتسجيلها في فترات غيابهم، فالمأثورات الشفوية هي دوما معرضة للتعديل واعادة الانتاج ناتج عن التغير الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: المأثور، الشفاهي، الطُلبة المسافرون، اللغة السرية، الحكاية.

Abstract:

This paper addresses «oral heritage» issue transmitted by learners of Qu'ran called «Tolba». It still preserves its collective memory which contributed and contributes to the reproduction of its culture through transmitting it verbally between them, viz, it is transmitted vertically from generation to generation and horizontally from one place to another. That is why, the researcher is mainly interested about the oral heritage side. At first, the objective was to study the language used within the clique which is considered as an essential feature of their identity



-the matter that was not enough. Therefore, the researcher resorts to recording every word, story, biography, or a piece of writing, or/and a bilateral relationship. Oral heritage, in the end, is always subject to amendment and reproduction as a result of social change.

Keywords: Heritage, Oral, Travellers, Story, Learners of Qu'ran (Tolba), Secret Language.

مقدمة:

يبدو أن اللغة السرية والقصص والحكايات المتداولة شفاهيا، ماهي الا دليل على ثقافة معبرة عن مخيلة الطالب المسافر، الذي وضعنا بدوره في خانة البحث عن الذاكرة الجماعية للطُّلبة المسافرون، الذين ساهموا واسهموا في المحافظة على ارثهم في شكله الادبي المتمثل في تلك القصص المناقبية التي دوما يكون بطلها الطالب أو، الشيخ أو بالأحرى «الولي الصالح»، «مول البركة، مول السر، أبونا» هذه عبارة عن مصطلحات متداولة بينهم، ولكن كان القصد من ذلك محاولة تحليل هذا الانتاج الشفاهي الذي كان من المحتمل أن يكشف لنا عن العديد من الوقائع والعلاقات والأحداث والافراد والجماعات الذين أسهموا في إنجاز هذا التاريخ، الذي دفعنا بدوره إلى تركيز جهودنا لتحليل وتأويل تلك المأثورات الشفاهية انطلاقا من اللغة ووصولا إلى القصص المناقبية.

- كيف اهتدى الباحث الى دراسة وجمع المأثور الشفاهي الخاص بالطلبة المسافرون؟

- وماهي المنهجية التي اتبعها الباحث في دراسته لهذه الحالة؟

المأثور الشفاهي:

قبل الخوض في الحديث عن الطريقة التي اعتمدها الباحث في عمله كان لابد علينا ان نقدم بعض المصطلحات المهمة التي يخصص مصطلح البحث وما ينجر عنه من ذلك.

1 تعريف مصطلح الطُّلبة المسافرون:

-لغة: طَلَبَ، الطَّلَبُ، محاولة وجدان الشيء وأخذه، والطُّلبة ما كان لك عند أخر من حقٍ تطالبه به: والطَلَبَةُ جماعة من الناس، والطُّلبْة، السَّفرة البعيدة، وطلب إذا اتبع، وطلب إذا تباعد، وإنه

لطلبُ نساءٍ أي يطلبُهن ويقال، طالبّ وطلبّ، مثل خادم وخدم، وطالبُ ومطلّب وطليبُ وطَلَبَة وطَلَابّ.[1]

اصطلاحا: ترجع هذه التسمية إلي عهد الموحدين» فاسم الطُّلبة هو اسم أطلقه ابن تومرت على الدعاة[2] الذين قاموا «بدعوة القبائل إلى أرائه وكانوا يدعون الناس إلى بيعته ويزرعون محبته في قلوبهم بالثناء عليه ووصفه بالزهد والتحري وإظهار الكرامات وهي «فئة مستحدثة أيام الموحدين ولم تكن موجودة من قبل في الدولة المرابطية»[3]، أما حسب August MoLéaras الطلبة المسافرون هم الذين كانوا يهدفون من وراء» الترحال إلى زيارة بلد أخر والهروب من الوضع الداخلي للأسرة والقرية والذهاب إلى الدراسة ومجالسة المشايخ قاصدين بذلك المساجد أين ينامون ويأكلون مع الطّلبة آخرين على نفقة ذوي البر والإحسان لسنوات وسنوات بدون أن يسألوهم من هم ومن أين جاؤوا وإلى أين يذهبون، فثقافتهم الأدبية محصورة في القرآن «[4]

2 تعريف مصطلح الشفاهية :

حسب تعبير عباس حاج الامين « يدل المصطلح بشكل عام على كل ما يتناقله الناس شفاهه، رأسيا عبر الزمان من جيل الى جيل وأفقيا من مكان الى اخر، لذا من الضروري الحاق صفته «التاريخية» به، مع الوضع في الاعتبار ان الخط الفاصل بين الرواية الشفوية التاريخية وما عداها من اجناس الموروث الشفوي دقيق جدا وان كانت الرواية التاريخية تنطوي في الاساس على حوادث تاريخية بعينها وتدور في فلكها او بمعنى أخر يغلب على محتواها السرد التاريخي للحوادث فان الاجناس الشفوية الاخرى نصوصا ثابتة مثل الشعر الشعبي ام نصوص حرة مثل القصص والامثال وغيرها[5]. فهي تنعت بعدة مصطلحات شبيهة منها المأثورات الشفوية، التاريخ الشفوي، التقاليد الشفوية، التراث الشفوي...، فالمأثورات الشفوية تتميز ببعدها التاريخي وتركيبها للغوي المميز وتتبع في بعض

(1)- ابن منظور، لسان العرب، مج8، دار صادر، بيروت، سنة 1992، ص 560.

(2)- عز الدين، عمر أحمد موسى، دراسات في تاريخ المغرب الإسلامي، ط1، دار الشروق، بيروت، 1983، ص77.

(3)- أحمد طه، جمال، مدينة فاس في عصري المرابطين والموحدين 1056م/1269م، ط1، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر مصر، 2002، ص271.

(4)- MoLéaras, Auguste, Le Maroc inconnu, Librairie coloniale et africaine, Paris, 1895, p15.

(5) عباس حاج الأمين، عباس، الرواية الشفوية: قراءة في تجربة ارشيف معهد الدراسات الافريقية والاسيوية، مجموعة الباحثين، التاريخ الشفوي، مجلد1، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت 2015، ص247.



الاحيان طريقة معينة في ترتيب جزيئاتها الروائية. في هذا الصدد يري الدكتور شارنوكاه الحبيب « ان الرواية من حقها علينا أن نهتم بها تأريخيا ونقدا، لأن الكشف عن المسار وتأصيل المفهوم يؤدي الى الوضوح ومن ثم الاستمرار على الطريق الصحيح»[1]، في حين يعرفها الدكتور عبد المالك مرتاض على انها خلاصة نتاج خيال ساذج، سمح، كريم، صادق، دافئ، يعكس ولا يواري ويصدق ولا يماري ويصدع ولا يداري من أجل كل ذلك نحن نجلها عن ظلام الامية وجهلها وتخلفها فكأن الشفوية لدينا هي الطبيعة الأولى الانسان من حيث هو قيمة وجودية واخلاقية وجمالية فيها كل ما في هذا الانسان من تطلع الى معرفة الغيب لمحاولة معرفة مصيره ومصارعة ظواهر الطبيعة لمحاولة الافادة من عطاءاتها ان الشفوية عنفوان الخيال الإنساني[2].

3 التجربة الميدانية ضمن زمرة الطُلبة المسافرون:

لقد كانت انطلاقة العمل الأنثروبولوجي في الوهلة الأولى مبهما بسبب ضعف المصادر المدونة المتعلقة بالماضي فئة الطُلبة خصوص تلك التي اتخذت لنفسها الرحلة في طلب العلم والتي يطلق عليها اسم « الطُلبة المسافرون» وهي فئة ظهرت بالمغرب الاسلامي على العهد الموحدي، وسرعان ما تم تدارك هذا النقص سريعا بفضل اعتمادنا العمل الميداني وعنايتنا بلغة الطُلبة هذه الاخيرة وهي المهددة أكثر فأكثر بانحصارها داخل تلك الزمرة من الاشخاص الذين يتداولونها فيما بينهم وجعلوا منها لغة سرية بينهم، ما دفعنا الى التوجه نحو جمع المأثور الشفاهي الخاص بهذه الفئة خشية ضياعه، نظرا لعدم الاهتمام بتدوينه وكتابته.

لقد تمثل مشروع بحثنا في توجيه اهتمامنا الى فئة الطُلبة تلك الوحدة الاجتماعية التي كانت ولا زالت تعاني التهميش بسبب أعرافها وتقاليدها وتنظيمها الداخلي ونظرة الاخر اليها وسيطرة الشيخ على مجتمعهم المصغر باعتباره رمز السلطة الفعلية والروحية لهم.

كانت وضعية الباحث في الميدان يشوبها نوعا من الالتباس في البداية اين اعتبره الاخرون على انه

(1) شارنوكاه، الحبيب، دور الروايات الشفهية في الحياة الدينية في افريقيا الروايات السنغالية، أعمال الملتقى الدولي حول الشفاهيات الافريقية، المركز الوطني للدراسات التاريخية، 12*14 مارس 1989، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1992، ص25.

(2) مرتاض، عبد المالك، مدخل الى نظرية الثقافة الشعبية، أعمال الملتقى الدولي حول الشفاهيات الافريقية، المركز الوطني للدراسات التاريخية، 12*14 مارس 1989، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر،1992، ص39.

قريب من السلطات او مرتبط بهم حسب تعبير مولود معمري[1]، لكن قبول تواجدنا داخل المسجد أي ضمن الزمرة كان نوع ما صعبا في البداية حيث تم استقبالنا كضيف وعليهم احترام واجب الضيافة رغم شرحنا لسبب وجودنا معهم للمشايخ، الا انهم فظلوا وصعنا تحت التجربة لمعرفتنا أكثر، لكن رغم ذلك وجدنا انفسنا مضطرين دائما الى شرح سبب وجودنا لكل شيخ او طالب تعرفنا اليه، مقدمين بذلك موضوع بحثنا والهدف منه والمتمثل في جمع وتدوين كل ما له صلة بحياتهم الاجتماعية والثقافية بالخصوص، الشيء الذي دفعنا الي الاهتمام أكثر بالموروث الثقافي هو سخرية أحد الطُلبة منا نتيجة جلوسنا بطريقة مخالفة تماما لطريقة جلوسهم وكذا طريقة كلامنا التي اصبحت محل سخرية كذلك، ما دفعنا الي التريث والصبر وتعلم لغتهم وطريقة جلوسهم والتعامل مع بعضهم البعض والحرص كل الحرص علي التحكم في تصرفاتنا تجاههم، واختيار الكلمات في حالة الجواب، لقد كانت تجربة في بداية الامر صعبة جدا نظرا لاستعمالهم المأثور الشفوي الذي لم أكن اعرف عنه شيء، هذا ما جعلنا نهتم أكثر بالجانب المأثور الشفوي، وكانت البداية الأولي الاهتمام باللغة المستعملة بينهم داخل الزمرة، التي تعتبر بالنسبة اليهم كسمة جوهرية لهويتهم، حينها تيقنا أن المسألة حساسة بسبب علاقتهم الملتبسة مع الانتاج الثقافي في البداية، ما دفعنا ثانية الى التوجه نحو تدوين كل كلمة نسمعها او حكاية أو سيرة حياة أو كتابة نشاهدها أو علاقة ثنائية أو فردية تقام أو تجري أمامنا الا وقمنا بتسجيلها في فترات غياب الطُلبة عنا وخصوصا أثناء فترة القيلولة التي تعتبر بالنسبة اليهم شرط اساسي ولا بد الامتثال اليه والا عرض صاحبها الى العقوبة، هذا ما كان يؤكد عليه الاستاذ صالحي محمد في جميع محاضراته القدرة على التحكم والولوج واختراق الميدان واكتساب المبحوث»، يري في هذا الصدد» رشيد بليل» ان التحكم في العلاقة بالميدان تكتسب أهمية متزايدة كلما حدد الباحث موقعه وتحدد هذا الموقع من قبل السكان المحليين باعتبار انه في نفس الوقت من الاهالي وغريب وقريب وبعيد واع وجاهل للمعطيات الواقعية، المقصود من ذلك الانعكاسات المحتملة لوجوده في المستوى المحلي[2]»، أي بمعنى أن أي طلب لتعلم اللهجة او اللغة لا يمر دون ان يثير تساؤلات بين المجموعة، خصوصا وان هذه الاخيرة محكوم عليها بالاختفاء ولم يعد يمارسها سوى الطُلبة في دائرة محصورة في زمرتهم، فتعلمنا هذه اللغة بالذات سمحت لنا بالولوج الى

(1) نقلا عن: بليل، رشيد، قصور قورارا وأولياؤها الصالحون، ترجمة عبد الحميد بورايو، منشورات المركز الوطني للبحث في عصور ما قبل التاريخ وعلم الانسان والتاريخ، الجزائر،2008، ص17.

(2) بليل، رشيد، قصور قورارا وأولياؤها الصالحون، ترجمة عبد الحميد بورايو، منشورات المركز الوطني للبحث في عصور ما قبل التاريخ وعلم الانسان والتاريخ، الجزائر، 2008، ص18.



عالم الطُلبة التي كانت منذ البداية مقصدنا وطريقنا للبحث في خصوصياتهم والتقرب من مجالهم الخاص القابع وراء» اللغة السرية»، هذا يعني اننا حضينا بنوع من الاعتراف من طرف حاملي لهذه الثقافة الشفاهية التي جعلنا منها مادة مكتوبة بعدما كانت عبارة عن مأثور شفاهي.

لكن لابد من ان اشير الي انه في الوقت الذي كنا متواجدين فيه في الميدان بصفة مستمرة، كان عدد قليل من الاصدقاء والاساتذة هم الذين قدروا هذا العمل وحفزونا على مواصلته، مما دفعنا الى البحث عن التحدي لجمع المأثور الشفاهي أكثر من وقت مضى خصوصا لما تحصلت على بعض الدراسات المكتوبة المتعلقة بالموضوع من جانبه التاريخي الذي تطلب منا التنقيب على ذلك المأثور الذي تحصلنا على بعضه على شكل نتف هنا وهناك في بعض الكتب والمذكرات والتي نذكر منها على سبيل المثال كتاب فتح الإله للأبي رأس الناصري المعسكري، ومذكرة الدكتوراه في التاريخ الوسيط للأستاذ بوداود عبيد، وكذا كتب الباحثون الفرنسيون التي عالجت قضايا التربية والتعليم والصحة والتصوف والرحلة وكذا المخطوطات التي قام بخطها الطُلبة بأنفسهم ومشايخهم.

4 تحليل معاني ودلالات بعض الكلمات باستعمال مربع غريماس

يقوم أفراد هذه الفئة بنقل خبراتهم المنعزلة إلى بعضهم البعض، في محاولة لتحقيق المشاركة والتعبير عن التجارب الخاصة في تجربة عامة، وذلك باستخدام مجازات من واقع اللغة[1]، حيث يعتبرونها قاعدة خلقية تنظم ممارسات وسلوك الأفراد بعضهم تجاه بعض وتجاه الجماعة، التي يسلكون أعضاءها. وهي تنشأ بشكل خاص لحل المشاكل الناجمة عند التنافس بين الأفراد والمجموعات. فتعمل على تسوية النزعات التي تخلقها الحياة المشتركة[2]، فهي قائمة على التعاون والتضامن والاحترام والتقدير حسب بيار بورديو «فالتضامن المنطقي هو شرط للتضامن الأخلاقي»[3]، وهو يظهر من خلال تلك المصطلحات الخاصة المكونة لثقافتهم والمعبرة في نفس الوقت عن حياتهم الاجتماعية وسلوكياتهم في شكل رموز تعتبر من بين أدوات التضامن الاجتماعي بلا منازع. ومن حيث كونها أداة معرفة وتواصل[4]، حسب قرامونت Grammont «للطُّلبة آداب مخصومة واصطلاحات في

(1)- السواح، فراس، دين الانسان، دار علاء الدين لنشر والتوزيع والترجمة، دمشق، 1998، ص 38.

(2)- نفسه، ص 72.

(3)- بورديو، بيار، الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2007، ص 50.

(4)- نفسه، ص 49.



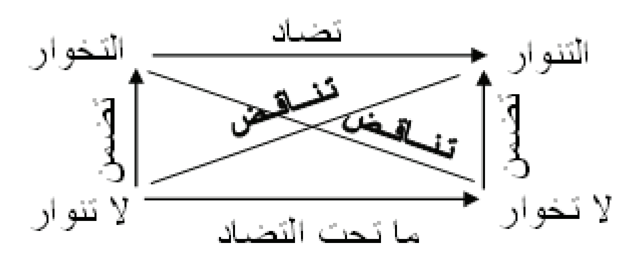
الألفاظ تدور بينهم إذ الأوضاع اللغوية، إنما هي للمعاني المتعارفة فإذا عرض من المعاني ما هو غير متعارف اصطلاحا، عن التعبير عنه بلفظ يتيسر فهمه منه فلهذا اختص هؤلاء من العلم الذي ليس لواحد غيرهم من أهل الشريعة»[1]. حيث يظهر المنظور التلفظي الاتصالي $\cap$ أو الانفصالي $\cup$ تبعا لانتقال الفاعل من حالة الانفصال $\cup$ إلى حالة الاتصال $\cap$ بالموضوع في حالة النجاح أو العكس، أي انتقال الفاعل من وضع اتصال $\cap$ إلى وضع انفصال $\cup$ عن الموضوع في حالة اتفاق، وكلا الحالتين نتيجة مزدوجة متزامنة حتمًا.

ف1 $\cup$ م = ف2 $\cap$ م

ف1 $\cap$ م = ف2 $\cup$ م».[2]

وهذا ما دفعنا إلى استعمال المربع السميائي «لغر يماس» للوحدات الدلالية الأولية الذي حاول غريماس من خلاله تحليل أشكال المعقدة للدلالة إلى عناصر بسيطة

- التنوار:



هذا المفهوم عند الطُّلبة المسافرين مقترن باعتقاد مفاده أن «القرآن بالتنوار والعلم بالدينار»، الطالب مهما كان نسبه وأصله الاجتماعي، فهو مؤهل إلى حفظ القرآن الكريم شريطة أن تكون له نية خالصة في حفظه، والتي بدورها تقوده إلى التحلي بالأخلاق الحميدة وطاعة الشيخ، حسب المثل القائل «كلمة حاضر تريح الخاطر».[3]

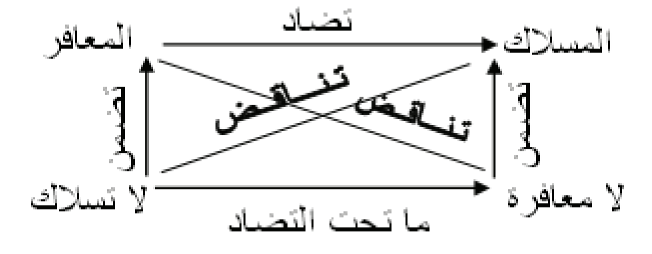
(1)- DE GRAMMONT, H-D. Etude sur le soufisme, Traduction de M.ARNAUD- Revue Africaine, office des publications Universitaire, Alger, N31, 1887, p380.

(2)- طالب، أحمد، المنهج السميائي بين النظرية والتطبيق، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2005، ص 27.

(3)- الخناجري، وفاء، الأمثال الشعبية، منشأة المعارف الإسكندرية، طبعة الثانية، د.ت، ص 144.

الطالب المنور هو الذي يقوم دائما بخدمة الشيخ والطُلبة ويسعى دائما إلى الحصول على رضا الطُلبة وبركة شيخه، عن طريق العمل الدائم والمستمر ومساعدة الآخرين والحفظ الجيد لكتاب الله. بمعنى أنه لا يقوم بالإساءة إلى أصدقائه ولا يتهاون في عمله ولا يتغيب عن صلاته «فهو يؤديها في وقتها، ولا يسمع له كلامًا، فهو كثير الصمت يحترم أصدقاءه، يقوم بعمله بدون تكاسل فهو يشبه النحلة في جبحها كثير الحركة، يعمل ويدرس ويقوم بواجباته الدينية من طقوس الصلاة. فهو عكس الطالب المخور الذي يتكاسل ويتكل على أصدقائه في العمل، ولا يقوم بدوره، «الرتبة»، ويكره القيام بعملية التصراف. فهو دائم التظاهر بالمرض أثناء قيامه بعمله، وكثير الحج الواهية، ويتغيب كثيرا عن أوقات الصلاة، كما يزعج أصدقاءه أثناء الدراسة أو النوم، وكثير الخروج والتجوال، وكثير الفوضى ومع ذلك فهي تبقى في حدود المعقول لا تتعدى التسليم. فهو يتناقض مع المنور في جميع سلوكاته. فهو غير متنور، ولكن رغم ذلك فهو يحفظ القرآن الكريم جيدا، إلا أن معاملاته تبقى سيئة مقارنة بمعاملات بالطالب المنور. فالملاحظ أن الطُلبة المخورين أكثر من المنورين وذلك يظهر جليا من خلال سلوكاتهم داخل المسجد، بحيث أن هناك العديد من الطُّلبة لا يواظبون على الصلاة الجماعة في أوقاتها، وكذلك تتجلى في الفوضى الحاصلة داخل المطعم جراء التأخر في تنظيف المطعم، كذلك في ترتيب الفراش «فراش النوم».

- التسلاك :



بمعنى أن الطالب حفظ القرآن كله. ويمكن أن يتصف هذا الطالب إما بالتنوار أو التخوار، وهو الطالب الذي استطاع تحقيق هدفه في حفظ القرآن الكريم، بمعنى الختم هو الانتهاء من حفظ القرآن الكريم كاملاً أي سَلَكَه «من السلكة»، وهي حفظ القرآن الكريم بعد مدة زمنية معينة في تنافس شديد بين الطُّلبة في تحقيق هذا الهدف، ويكون يومًا عظيم بالنسبة إلى الطالب، حيث تقام فيه الزردة «حفلة» ويدعي إليها الشيخ والطُّلبة والأصدقاء والجيران، وهذا خاص بالنسبة للطُّلبة

المسافرون. وأما الختمة بالنسبة إلى المبتدئين في حفظ القرآن الكريم، الذي يتبعه بحفلة طقسية يقوم بها في بيته «من المعروف عن الطُّلبة بجميع أصنافهم منذ زمن طويل، أنهم يحبون «الزردة» حسب نور الدين طوالبي «هي عبارة بربرية تستعمل في شرق البلاد وجنوبها للدلالة على نوعية الفعل في التعييد الذي يلي حدثا سعيدا ذي قيمة دينية»[1]. ونجد هذا الأخير يحتل المرتبة الثالثة في سلم الترتيب عند الطُّلبة المسافرين، نظرا لكونه حافظا لكتاب الله، وكذلك لمساعدته الطُّلبة في عملية الإفتاء والسلكة، أي أن يقوم بسلك الألواح الطُّلبة. لحد قول أحد الطلبة «كنت أقرأ وأعلم وأفتي وأراجع مع الطلبة، وفي نفس الوقت أراجع السلكة الثانية مع المقدم والشيخ».[2] ويمكن لطالب المسلك أن يعيد حفظ القرآن الكريم وسلكه لعدة مرات، وهذا ما لاحظناه في صلاة التراويح. الطلبة المسلكين تواقين إلى صلاة التراويح من أجل الزيادة في الحفظ وعدم النسيان، لأن التجربة في هذا الميدان أثبتت أن الطالب الحافظ لكتاب الله، إن تهاون في مراجعة القرآن ونسيه لمدة أسبوع نسيه القرآن لمدة شهر، وهكذا دواليك، لهذا فالطُّلبة جميعهم مواظبون على مراجعة القرآن خصوصا وقت الحزب الراتب، وفي حال عدم انضباطه في تكراره وحفظه وتقاعسه عن ذلك وإثارته المشاكل يعتبر طالبا مخورا.

أما عن المعافر فهو ذلك الطالب الذي لا يزال يحفظ القرآن وينساه، بسبب عدم المواظبة على الحزب الراتب، أو لعدم قدرته على استيعاب ذلك الكم الهائل من الحروف أو عدم رضى الطُّلبة عنه أو عدم حصوله على بركة شيخه. فعلى حد قول أحد الطُّلبة «كان معنا أحد الطُّلبة وهو معافر لمدة عشرة سنوات ولم يحفظ القرآن فطلب من الشيخ التخناش فسرحه الشيخ، وبينما هو في الطريق لاحظ أن نملة تحمل حبة من القمح وهي صاعدة بها إلى الأعلى ثم سقطت بها وحاولت هذه النملة عدة مرات دون جدوى، فتفطن الطالب لذلك العمل. ورجع مسرعا إلى المسجد معتذرا من شيخه، وبعد ذلك لم يدم الحال طويلا حتى حفظ القرآن كله»[3]، ويرجع الطُّلبة هذا العمل إلى رضى وبركة الشيخ، لأن اعتقادهم في بركة الشيخ كبيرة. فحفظ القرآن مرتبط ارتباطًا وثيقا بالتسليم وبركة الشيخ والطُّلبة.

(1) طوالبي، نور الدين، الدين والطقوس والمتغيرات، ترجمة وجيه البعيني، منشورات عويدات، بيروت، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الأولى، 1988، ص133.

(2)- طالب 25 سنة الثالثة ثانوي أعزب.

(3)- طالب23 سنة جامعي أعزب.



5 ـ الحكاية:

حكاية الأولياء:

يعتبر هذا النمط من القصص والحكايات من الانماط التي سادات في الاوساط الطرق الصوفية، بسبب توفرها على المناخ المناسب لظهور عقيدة الولاية وانتشارها، داخل الجماعات الطرقية التي ظهرت حول أقطاب التصوف المشهورين وأتباعهم، يرى عبد الحميد بورايو «ن قصص الأولياء تتجسد في الإنسان النموذج القابل للاحتذاء، والذي تصلح أعماله لأن تكون هدفها المحاكاة لأنها تتسم بالفضيلة وبالبطولة في نفس الوقت، وتتحقق له الولاية عن طريق العمل الصالح المصحوب بالكرامة[1]». انطلاقا من هذا النوع من الحكاية قد صادفنا في عملنا الميداني نوعا من القصص التي تم فيها الدمج بين القصص الخاصة بالطُلبة والقصص التي تعتمد في مضمونها وشرعيتها على كرامات الأولياء وأقطاب التصوف مثل «الشيخ عبد القادر الجيلاني، أو مولاي عبد القادر»، بحيث يروي هذه القصص كل من الطُلبة الذين لهم باع في عملية المسافرة والتردد على المساجد والزوايا، وكذلك هناك بعض الرواة المحترفون ممن التقينا بهم في الميدان، ومن بين هؤلاء الرواة نذكر الشاعر الشعبي والقوال» قادة قندوز»[2] من منطقة سعيدة «الجزائر»، والذي ذكر لنا قصة أولياء الله الصالحين من بينهم «الشيخ عبد القادر الجيلاني، أو مولاي عبد القادر».

يحكي لنا أحد الطُلبة في قوله:[3]»في يوم من أيام عطلة الطُّلبة وهو يوم الخميس، ذهبت مجموعة من الطُّلبة لنزهة إلى البحر، وبينما هم في مرحهم ولعبهم دخل وقت صلاة العصر فطلب منهم أحد الطُّلبة الرجوع إلى المسجد، للقيام بعملية التصراف، فقال لهم طالب آخر، لماذا التصراف؟ دعونا نلهو وفيما بعد سنقرأ ربع «مولاي عبد القادر «، بمعنى كانوا يلجئون إلى قراءة ربع «وعنده مفاتح الغيب...» ويسمى هذا الربع ب»مولاي عبد القادر «[4]، اعتقادا منهم أنه هو الذي يساعدهم

(1) بورايو، عبد الحميد، الأدب الشعبي الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2007، ص127.

(2) قادة قندوز، ولد البوعزي من مواليد،28 فبراير 1953، بدوار سيدي يوسف الحساسنة مدينة سعيدة، درس بزاوية سيدي بن اعمر بندرومة، فهو صوفي وشاعر وراوي للشعر الشعبي «الملحون» وقوال.

(3) طالب 30سنة الثالثة ثانوي أعزب.

(4)- سيدي عبد القادر المعروف بالغرب بمولاي عبد القادر يتردد اسمه كثيرا على الألسنة ويتداوله الفقراء عند طلبهم الصدقة «تعطني على وجه سيدي عبد القادر أو «على خاطره» أو «على خاطر ربي» فيه يستنجد البؤساء إذا عثر شخص في الطريق يدعو الناس من حواليه «يا سيدي عبد القادر» التعس في العذاب والمرأة في المخاض ولادتها يستغيثان به، إدوارد دو نوفو « «الإخوان» ترجمة، كمال فيلالي، دار الهدى للطباعة النشر والتوزيع، الجزائر، 2003، ص 29.

على الحصول على الرزق أو أن تكون لنا زردة، ونكتب إليه رسالة نطلب منه «الكرموس والدهان والزيتون...» وفي الأخير اجتمعوا على هذا الاقتراح، وكتبوا رسالة تحمل في طياتها قائمة من المأكولات ثم ألقوها في البحر فقال لهم الآخر هذا شيء مستحيل الحدوث هيا بنا لنبحث لنا على طعام نأكله إنها الحادية عشر ليلا ونحن نتدهور جوعًا. ولما أقبل الطلبة على الخروج من المسجد للبحث عن الطعام إذ برجل يركب «بغلا» ويجر معه دابة محملة بالأكل للطلبة، يحتوي على كل ما طلبوه في رسالتهم، وكان هذا الرجل مقبلاً من قريةً بعيدة وأنه قد نذر «نذرًا»، إن تقبل منه الله طلبه في إنجاب الطفل «عمارة الدار» سوف يقدم للطلبة معروفا. وفعلاً وبسبب ذلك النذر تحقق طلب الرجل، وكذلك تحقق طلب الطُّلبة، وهو حصولهم على العشاء، وكان ذلك حسب ما طلبوه، وكانت لهم وليمة كبيرة[1]، حيث تعتبر هذه الأخيرة من بين الأساطير المتداولة بين الطُّلبة. فحسب فراس السواح الأسطورة: هي «شكل من أشكال الأدب الرفيع تحكمها قواعد السرد القصص «قصة تقليدية» بمعنى أنها تحافظ على ثبات نسبي وتتناقلها الأجيال عن بعضها البعض عبر فترة طويلة من الزمن، طالما حافظت على طاقتها الإيحائية بالنسبة إلى الجماعة»[2]. و«للوصل إلى التلاحم المتناسق الذي يستدعي التضامن الاجتماعي يجب أن يعطى معنى للعديد من مظاهر الحياة وأن تربطها بعضها البعض»[3]. وهذا ما أكسب «الدين قداسة داخل المجتمع الإنساني، وهو أول أشكال التعبيرات الجمعية عن الخبرة الدينية الفردية التي خرجت من حيز الانفعال العاطفي إلى حيز التأمل الذهني، ويبدو أن توصل الخبرة الدينية إلى تكوين المعتقد، الذي هو لحاجة سيكولوجية ماسة، لأنه هو الذي يعطي لخبرة الدينية شكلها المعقول، والذي يعمل على ضبط وتقنين أحوالها».[4]

يحكي لنا الشاعر الشعبي والقوال» قادة قندوز»[5] في قوله: يحكى أن سيدي بوعزة الغربي، ومولاي عبد القادر الجيلاني، كانوا يمشون مع بعضهم البعض ومعهم سيدي بومدين الغوث، كان سيدي بوعزة الغربي خدام الغنية ومولاي عبد القادر عنده خديمة وحدة، يقولو لها « لالا ستي» في وحد ليلة مطر، كما يقول الشاعر: سمطوا خديم الأول لسيدي بوعزة وسيدي بومدين الأول بخلهم والثاني بخلهم، قال لهم مولاي عبد القادر، أنا عندي وحد الخديمة عجوز قصدوها في سبيل الله،

(1)- طالب 27 سنة مستوى تعليم قرآني أعزب.

(2)- السواح، فراس، دين الإنسان، دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة، دمشق، 1998، ص 57.

(3)- البكاري، صالح، أبعاد الدين الاجتماعية، الدار التونسية للنشر، تونس، 1993، ص 9.

(4)- السواح، فراس، المرجع السابق، ص 47.

(5) قادة قندوز، ولد البوعزي من مواليد،28 فبراير 1953.



قيل ان لها معزة فقط وولدها في السجن، قال لما كثروا عليها بضياف الله قالت لهم تفضلوا، قالت عندي سوى هذه المعزة، غادي نذبحها لكم، قالوا ذبح المعزة، قال لسي بوعزة أنت إذبح المعزة، قالهم تخلو الكرعين و الزليف على جهة، سيدي بوعزة الغربي، قال لهم البصر خليوه علي، وقال سيدي بومدين ولدها علي أنا أتي به ولكن وحده عيب، سوف أتي بكل من معه من السجن من المسلمين، والعشية لما جاو يقومو الصلاة، تقدم مولاي عبد القادر للصلاة، فالعشة اتسعت لكل الحضار، في الصباح كامل أصبحوا حضار الابن صبح مع الحراك « قطيع من المعز» والعشة صبحت دار، والعجوز ولات صغيرة، والشاعر يقول في القصة: طلبتك يا قدير يا خفيف القدرة رضى المير ولد لعرج ولد أم الخير، ومول القبة الخضراء، مول الرقاص ما نهرب شورك عمره ما نباس ولا ما جيت خلاص الله يرحم قبره، الكاتب والمكتوب نلحقه بإذن الله بلا حجوب الطالب والمطلوب كلهم يتلقاو بالقدرة، ما قلنا شي ينظام ما نهربش من الزايخ بوعلام كيغيث الخدام من العدو بالغبرة وين الريق ليزور في السفلين يمشى بدون بحور الشباب للبور أحمد دروش الفقرا.

القصص الترفيهية الخيالية الخر افية:

يحكي لنا أحد الطُلبة في قوله[1]: كان لدى قروي بخيل خروف «سمين وكلب وأراد الطُلبة سرقته منه. وفي يوم اجتماعهم اتفق الطلبة على تقسيم الأدوار. حيث ذهبت مجموعة إلى سرقة الخروف ومجموعة أخرى تهيأ الطعام. ولما وصلوا وجدوا الكلب أمامهم، قام أحد الطلبة بنزع «جلابته» وألقاها على الكلب ثم قفز عليه وقتله وقام الآخرون بحمل الخروف إلى المدرسة، وذهبت المجموعة الثانية إلى دعوة القاضي إلى الاحتفال معهم. ولما وصل إلى المدرسة وجدوا أن الطُلبة قد حضروا كل شيء وقاموا بالشواء الخروف، وزردوا تلك الليلة بخروف القروي البخيل. وفي الصباح ذهب القروي البخيل إلى القاضي شاكيا الطلبة يتهمهم بسرقة خروفه. فلما طلبهم القاضي للحضور إلى مجلسه لمحاكمتهم، تقدم إليه أحد الطُلبة مدافعًا عن أصدقائه، وهو «خن»، بمعنى له صعوبة في الكلام وفي تخريج الحروف فهمس إليه قائلا «نزاعه للشواي»[2]، تقول شيء، أقول كل شيء على المشوي. فبهذا برأ القاضي الطُلبة وطالب القروي البخيل بغرامة مالية، مع تقديم معروفٍ إليهم لما صدر منه من اتهامه لهم[3]. وهكذا فعل القروي البخيل ما طلبه منه القاضي».

(1) طالب 27 سنة الثالثة ثانوي أعزب.

(2)- طالب 30 سنة، مستوى الثالثة ثانوي أعزب.» نزاعه للشواي، لغة سرية خاصة بالطلبة المسافرون».

(3)- طالب 26 سنة، مستوى الأولى ثانوي أعزب.



خاتمة:

في الأخير، لا يسعنا إلا القول بأن المأثورات الشفوية هي دوما معرضة للتعديل وإعادة الإنتاج الناتج عن التغير الاجتماعي، كون الرواية تتضمن في نفس الوقت معطيات قديمة وثابتة تمثل المعالم الرئيسية للقصص، لكنها تضم ايضا اضافات متتابعة تعيد ترهين الخطاب وتجعله يتكيف مع الرهانات الجديدة، ولان هذه المأثورات منقولة شفويا فمن المستحيل علينا الاطلاع على جميع الروايات التي نشأت لكي يمكن ادراك مختلف أوجه العمل المنجز على الذاكرة الجماعية بخصوص عملية تحويل الخطاب عن الماضي بسبب: نسيان، اضافات، تخل وفقدان، تمجيد لهذه الأخيرة.

قائمة المصادر والمراجع:

اللغة العربية:

- ابن منظور، لسان العرب، مج8، دار صادر، بيروت، سنة 1992.

- أحمد طه، جمال، مدينة فاس في عصري المرابطين والموحدين 1056م/1269م، ط1، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر مصر، 2002.

- البكاري، صالح، أبعاد الدين الاجتماعية، الدار التونسية للنشر، تونس، 1993.

- بليل، رشيد، قصور قورارا وأولياؤها الصالحون، ترجمة عبد الحميد بورايو، منشورات المركز الوطني للبحث في عصور ما قبل التاريخ وعلم الانسان والتاريخ، الجزائر،2008.

- بورايو، عبد الحميد، الأدب الشعبي الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2007.

- بورديو، بيار، الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2007.

- دو نوفو، إدوارد، الإخوان، ترجمة، كمال فيلالي، دار الهدى للطباعة النشر والتوزيع، الجزائر، 2003.

- السواح، فراس، دين الانسان، دار علاء الدين لنشر والتوزيع والترجمة، دمشق، 1998.



- طالب، أحمد، المنهج السميائي بين النظرية والتطبيق، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2005.

الخناجري، وفاء، الأمثال الشعبية، منشأة المعارف الإسكندرية، طبعة الثانية، د.ت.

- طوالبي، نور الدين، الدين والطقوس والمتغيرات، ترجمة وجيه البعيني، منشورات عويدات، بيروت، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الأولى، 1988.

- عز الدين، عمر أحمد موسى، دراسات في تاريخ المغرب الإسلامي، ط1، دار الشروق، بيروت، 1983.

المجلات والدوريات:

- عباس، حاج الأمين، الرواية الشفوية: قراءة في تجربة ارشيف معهد الدراسات الإفريقية والآسيوية، مجموعة الباحثين، التاريخ الشفوي، مجلد1، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت 2015.

أعمال الملتقيات:

- شارنوكاه، الحبيب، دور الروايات الشفهية في الحياة الدينية في افريقيا الروايات السنغالية، أعمال الملتقى الدولي حول الشفاهيات الافريقية، المركز الوطني للدراسات التاريخية، 12*14 مارس 1989، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1992.

- مرتاض، عبد المالك، مدخل الى نظرية الثقافة الشعبية، أعمال الملتقى الدولي حول الشفاهيات الافريقية، المركز الوطني للدراسات التاريخية، 12*14 مارس 1989، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر،1992.

اللغة الفرنسية:

- MOLEARAS, Auguste, Le Maroc inconnu, Librairie coloniale et africaine, Paris, 1895.

- DE GRAMMONT, H-D. Etude sur le soufisme, Traduction de M.ARNAUD- Revue Africaine, office des publications Universitaire, Alger, N31, 1887.



ديداكتيك علم التوحيد وإشكالية المضامين

The didactics of monotheism science and the issue of contents

د. عزيز أحمد اركيبي

أستاذ مبرز بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الدار البيضاء

المغرب





ملخص:

إنَّ علم التوحيد من أشرف العلوم، وأجلها؛ لأنه العلم بالله تعالى، وأسمائه، وصفاته، وحقوقه على عباده، ولأنه مفتاح الطريق إلى الله تعالى، وأساس شرائعه. ولما كان هذا شأن هذا العلم، كان لابد من تيسير تعلمه للصغار قبل الكبار، ولما كانت مسائله تستدعي استيعابا قلبيا وروحيا ووجدانيا، كان لزاما من التدرج في عرض معارف هذا العلم الجليل، ومقاربة ذلك من خلال اختيار مضامينه بحسب سياقات تعلمه.

إن تعلم علم التوحيد وفهم أصول العقيدة و أركان الإيمان وتناول معطياته، يجب أن يخضع مصادر هذا العلم لتحليل ديداكتيكي عميق ودقيق، يختار المضامين المناسبة، والتي يمكن استثمارها بيداغوجيا في وضعيات حقيقية تمكن المتعلم من اكتسابها تدريجيا..

كما أن التدخلات التربوية للمدرس يجب أن تأخذ بعين الاعتبار مراحل نمو التلميذ وتطور قدراته التعلمية عامة وقدراته العقلية على وجه الخصوص.

فالغاية من هذا البحث ليس فتح باب الجدال والخلافات الكلامية العقيمة، ولا ترديد ما سبق تأليفه في علم التوحيد والعقيدة - دون الاستغناء عنه - ولكن محاولة مساعدة المعلمين والمتعلمين في اكتساب هذا العلم في السياقات التربوية الحديثة. ولن يتأتى ذلك إلا بتحليل علمي وديداكتيكي لأصول هذا العلم الشريف، وانتقاء مضامينه بكل دقة وسداد..



لتحقيق هذه الأهداف لابد في البداية تحديد معاني المفاهيم المفاتيح والوقوف عن الفروق، بين مصطلحات علم التوحيد والعقيدة والإيمان، وغيرها من المصطلحات والمفاهيم التي تقارب معارف هذا العلم الجليل. ثم ننتقل بعد ذلك لتحديد مفهوم ديداكتيك علم التوحيد...

ويشكل كل ذلك الإطار النظري لهذا البحث التأصيلي، وتبقى محاولة تنزيل المضامين المناسبة لعلم التوحيد عبر وضعيات واقعية محفزة الإطار العملي والتطبيقي، والذي يمكن اعتباره التتويج المرتقب لهذا العمل والعلامة المميزة في حقل البحوث التربوية الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: علم التوحيد - ديداكتيك - المضامين.

Abstract:

Monotheism science is one of the most honorable and glorified sciences because it is the science of and about Allah (God), His names, attributes and rights over His servants. Since it is a key path to Almighty God and the basis of His laws, it is necessary to facilitate its learning for young people and others. It requires in-depth study to choose its contents according to learning contexts as its issues require spiritual and emotional understanding. So, learning monotheism science and understanding the origins and the pillars of faith necessitate a precise didactic analysis and appropriate content selection which can be invested pedagogically in real situations that allow the learner to progressively acquire it. Teacher's educational interventions, then, have to take into account student's development stages such as learning abilities and particularly mental capacities. On these bases, this research aims to help teachers and learners to acquire this science in modern educational contexts which can only be done through scientific and didactic analysis of its origins and a careful selection of its contents.

Key words: Monotheism, Didactics, Contents, Science, Allah (God).

مقدمة:

إنَّ علم التوحيد من أشرف العلوم، وأجلها؛ لأنه العلم بالله تعالى، وأسمائه، وصفاته، وحقوقه



على عباده، ولأنه مفتاح الطريق إلى الله تعالى، وأساس شرائعه. و «لأن شرف العلم وعظمته بحسب المعلوم، ولا معلوم أكبر من ذات الله تعالى وصفاته، الذي يبحث فيه هذا العلم[1] «.

ولما كان هذا شأن التوحيد؛ كان لزامًا على كل مسلم أن يعتني به تعلُّمًا، وتعليمًا، وتدبُّرًا، واعتقادًا؛ ليبني دينه على أساس سليم، واطمئنان، وتسليم، يسعدُ بثمراته، ونتائجه. وكان لابد من تيسير تعلمه للصغار قبل الكبار، ولما كانت مسائل علم التوحيد تستدعي استيعابا قلبيا وروحيا ووجدانيا، كان لزاما من التدرج في عرض معارف هذا العلم الجليل، ومقاربة ذلك من خلال اختيار مضامينه بحسب سياقات تعلمه

والتوحيد له قاعدة وأساس في قلب كل إنسان، والفطرة السليمة تظهره، وغبار الشك قد يلفه في وقت الغفلات، وهجوم الشبهات ومنافذ اللذات في كثير من ضعف الفترات.. وقد أقام الله الحجة على عباده في أصلاب آبائهم، وشهدوا على أنفسهم، قال تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنْ بَنِي آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَمَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ﴾. الأعراف 172

ومن ذلك حرص المسلمون على تركيز أسس علم التوحيد والعقيدة الصحيحة في قلوب ونفوس أبنائهم، وجعلوا كلام الله وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم وسيرة السلف الصالح في هذا الفن قدوتهم وطريقتهم وكان المسجد والكُتاب يربي أبناء المسلمين على التوحيد، ويردون منه العقيدة الصافية ويقوم بهذا العمل الجليل بكل إنسيابية، ومضى زمن جميل على ذلك ودخلت المدرسة الحديثة إلى البلدان الإسلامية، فخَفَتَ دور هذه المؤسسة التربوية في تعليم أصول العقيدة وأركان الإيمان.

وأصبح تعلم علم التوحيد محصورا على بعض الإشارات، التي تزين بعض المضامين المحتشمة في مادة تعليمية تسمى التربية الدينية في بعض البلدان الإسلامية. أو التربية الإسلامية في بلدان أخرى كالمغرب.

فكان من الواجب على المربيين في الروض والأساتذة في المستوى الابتدائي والإعدادي أن يطوروا

(1) - عبد العزيز بن أحمد بن محمد، علاء الدين البخاري الحنفي: كشف الأسرار شرح أصول البزدوي: دار الكتاب الإسلامي الطبعة: بدون طبعة وبدون تاريخ.



من قدراتهم التعليمية واستراتيجياتهم التعلمية لإنقاذ عقيدة النشء، وخصوصا وأنها تتعرض لحرب ضروس من التشكيك والاستخفاف والاستهزاء بمقوماتها.

وأضحى من المفروض الإفادة من أسس التربية الحديثة حتى يمكن لتدريس علم التوحيد أن يجد مكانه بين العلوم والمواد الدراسية الأخرى.

والتدرج في إكساب واكتساب المعارف الإيمانية المجردة، من توحيد الله في ربوبيته وألوهيته وأسمائه وصفاته؛ أصبح ضرورة تعليمية للحفاظ على الهوية الدينية والوطنية.. وأصبح اختيار المضامين بحسب السياقات التعليمية المختلفة وظيفة ديداكتيكية لا يمكن تجاوزها بحال من الأحوال..

فكيف يمكن للمناهج أن تسطر للمدرس خريطة تعليمية تيسر له استيعاب المضامين في أصولها العليا عند علماء المسلمين في العصور المتقدمة؟ وكيف يمكن وضع مضامين تعليمية مناسبة داخل سياق تربوي غريب عن طبيعة تعلم هذا العلم؟

إن تعلم علم التوحيد وفهم أصول العقيدة و أركان الإيمان وتناول معطياته في حصص مادة التربية الدينية أو الاسلامية، يجب أن يخضع مصادر هذا العلم لتحليل ديداكتيكي عميق ودقيق، يختار المضامين المناسبة، و التي يمكن استثمارها بيداغوجيا في وضعيات حقيقية تمكن المتعلم من اكتسابها تدريجيا..

كما أن التدخلات التربوية للمدرس يجب أن تأخذ بعين الاعتبار مراحل نمو التلميذ وتطور قدراته التعلمية عامة وقدراته العقلية على وجه الخصوص.

فالغاية من هذه الدراسة ليس فتح باب الجدال و الخلافات الكلامية العقيمة، ولا ترديد ما سبق تأليفه في علم التوحيد والعقيدة - دون الاستغناء عنه - ولكن محاولة مساعدة المعلمين والمتعلمين في اكتساب هذا العلم في السياقات التربوية الحديثة.

لتحقيق هذه الأهداف كان لابد في البداية من تحديد معاني المفاهيم المفاتيح والوقوف عن الفروق، بين مصطلحات علم التوحيد والعقيدة والإيمان، وغيرها من المصطلحات والمفاهيم التي تقارب معارف هذا العلم الجليل. ثم الوقوف على مفهوم ديداكتيك علم التوحيد وعلاقته بديداكتيك مادة التربية الدينية أو الإسلامية...



ويشكل كل ذلك الإطار النظري لهذه الدراسة التأصيلية، وتبقى محاولة تنزيل المضامين المناسبة لعلم التوحيد عبر وضعيات واقعية محفزة الإطار العملي والتطبيقي، والذي يمكن اعتباره التتويج المرتقب لهذا العمل والعلامة المميزة في حقل البحوث التربوية الإسلامية..

مفاهيم ومصطلحات علم التوحيد:

إن الكلمات والمصطلحات المرادفة أو القريبة من علم التوحيد كثيرة، وأشهر الأسماء والمسميات المعتبرة عند العلماء: العقيدة، والإيمان، والسنة، وأصول الدين، والشريعة، والفقه الأكبر.

و«التوحيد هو إفراد الله بالعبادة» أي أن تعبد الله وحده لا تشرك به شيئاً، لا تشرك به نبياً مرسلاً، ولا ملكاً مقرباً ولا رئيساً ولا ملكاً ولا أحداً من الخلق، بل تفرده وحده بالعبادة محبة وتعظيماً، ورغبة ورهبة، وهناك تعريف أعم للتوحيد وهو: «إفراد الله سبحانه وتعالى بما يختص به[1].

أما العقيدة في الاصطلاح: فهي الأمور التي يجب أن يصدق بها القلب، وتطمئن إليها النفس؛ حتى تكون يقيناً ثابتاً لا يمازجها ريب، ولا يخالطها شك؛ فإن لم يصل العلم إلى درجة اليقين الجازم لا يسمى عقيدة.

والعقيدة الإسلاميَّة: هي الإيمان الجازم بربوبية الله تعالى وأُلوهيته وأَسمائه وصفاته، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، وسائر ما ثَبَتَ من أُمور الغيب، وأصول الدِّين، وما أَجمع عليه السَّلف الصَّالح، والتسليم التام لله تعالى في الأَمر، والحكم، والطاعة، والاتباع لرسوله صلى الله عليه وعلى آله وسلم.

ويبقى علم العقيدة وعلم التوحيد مترادفين عند أهل السنة، وإنما سمي علم التوحيد بعلم العقيدة بناء على الثمرة المرجوة منه، وهي انعقاد القلب انعقادا جازما لا يقبل الانفكاك...

مصادر المعرفة ومباحث علم التوحيد:

تشكل مصادر المعرفة في كل علم من العلوم مبحثا هاما يؤصل لنظرية المعرفة، إذ من هذه المصادر المعرفية تُسقى المعارف والأدلة لكل علم من العلوم.

وتميز التصور الإسلامي لهذه المصادر عن غيره من المذاهب والمدارس الفلسفية بالتكامل

(1) - محمد بن صالح بن محمد العثيمين: شرح ثلاثة الأصول دار الثريا للنشر الطبعة الرابعة 1424هـ - 2004م، ص 3 .



والشمول، حيث اعتبر مصادر المعرفة مصادر متنوعة منها النقل والعقل والحس والتجربة، ولا يمكن حصر المعرفة في مصدر منها وتجاهل الآخرين، وللوصول إلى الحقيقة يجب أن يُستخدم كل مصدر في مجاله....

وأهم مصادر المعرفة في علم التوحيد هي: النقل والعقل والحس، والوحي يندرج تحت مصدر النقل:

النقل والوحي:

ويُعتبر الوحي أحد أهم مصادر المعرفة في الإسلام، ومما اختص بتناوله في علم التوحيد، أخبار اليوم الآخر، ومصير الإنسان بعد الموت، وحقيقة الروح، وعلم الساعة، وغير ذلك؛ والنقل غني جدًا بالدلالات العقلية التي تثبت سائر أصول الاعتقاد. ولا يمكن بحال الحديث عن النقل في غياب العقل. وهو المصدر الثاني للمعرفة:

العقل:

يأتي مصطلح أو مفهوم العقل بمعان متعددة: فيدل عادة على الغريزة التي ميز الله بها الإنسان عن الحيوانات وبفقده يسقط التكليف. كما يعنى المعارف الفطرية والعلوم الضرورية التي يشترك فيها جميع العقلاء، مثل «الواحد نصف الاثنين والحادث لابد له من مُحدِث والكل أكبر من الجزء»... وقد يُستعمل العقل بمعنى العلوم النظرية التي تحصل بالنظر والاستدلال.

ويُطلق العقل أيضًا على العمل بمقتضى العلم، وهذا المعنى نفاه الكفار عن أنفسهم عند دخولهم النار ﴿وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ﴾ الملك 10.

وللعقل بمخرجاته المختلفة في علم التوحيد أدوار هامة في إثبات كثير من المسائل العقدية كوجود الله ووحدانيته والنبوة والبعث وهو ما يسمى الغيب المتعقّل، بخلاف الغيب المحض الذي هو من خصائص الوحي، فمن الغيبيات ما يمكن الاستدلال عليها بالعقل ومنها ما لا يمكن التعرف عليها إلا بدلالة الوحي عليها.

وإثبات الإسلام لدور العقل وفاعليته وتأثيره يجعله بذلك يخالف العديد من المذاهب والفلسفات



التي عطلت دور العقل إما كليًا أو جزئيًا، وعلى رأس هذه المذاهب المذهب الحسي، فقد أنكر أتباعه دور العقل والغيبيات واعتبروا الحواس المصدر الحصري للمعرفة.

الحس:

امتن الله تعالى على عباده في آيات كثيرة بنعم الحواس، وهي مُنطلق الإنسان نحو المعرفة ووسيلة الإدراك المباشرة، ولكن الإسلام لم يحصر المعرفة في هذا المصدر فقط كما فعل أتباع المذهب الحسي، وإنما جعله مصدرا متكاملا مع المصادر الأخرى وهي العقل والوحي، ولكن قد يكون هناك غلو في التجربة والحس فيقول القائل: أن العلم الحديث يجيب على كل الأسئلة، والصحيح أن العلم التجريبي الحديث له حدود لا يخرج عنها. فالإيمان بالتجربة فقط فيه تعطيل لكل المعارف بما فيها التجربة، فلو عطلنا النقل والعقل لما قامت تجربة.

فمصادر المعرفة في علم التوحيد تميزت بالتكامل والشمول والانفتاح دون ذوبان في المذاهب والمدارس الفلسفية الأخرى والالتزام بالمنهج الإسلامي للوصول النسبي إلى الحقيقة الكاملة.

من خلال تتبع هذه المعارف، تبين أن كتابات القرون الأولى شكلت اللبنات الأساس في تدوين أهم مباحث علم التوحيد، باعتبار القرآن والسنة فوق المعارف والعلوم.

وهذه المؤلفات منذ القرن الرابع تكاد تتكرر في مباحثها ومواضعها، وفي فصولها وتصنيفاتها، ولذلك سنركز على أهمها وأشهرها: وهي العقيدة الطحاوية والعقيدة الأشعرية. وهذا الاختيار جاء من ضرورة الوقوف على ما يمكن اعتباره أهم ممثل للعلوم العقدية التي تؤطر علم التوحيد كمادة قابلة للتدريس، وهذا لا يعني بالضرورة إقصاء المصادر والمراجع الأخرى، بقدر ما هي عملية ديداكتيكية تمهيدية تسعى لتحديد نسبي لهذه التراكمات التأصيلية لعلم التوحيد، وتجميع واختزال التكريرات المملة لبعض الكتب والكتاب الذين يشتتون أكثر الاختيارات الديداكتيكية في مراحلها الأولى..

العقيدة الطحاوية:

لصاحبها العَلاَّمَةُ، الحَافِظُ الكَبِيْرُ، مُحَدِّثُ الدِّيَارِ المِصْرِيَّةِ وَفَقِيْهُهَا، أَبُو جَعْفَرٍ أَحْمَدُ بنُ مُحَمَّدِ

بنِ سَلاَمَةَ بنِ سَلَمَةَ بنِ عَبْدِ المَلِكِ الأَزْدِيُّ، الحَجْرِيُّ المِصْرِيُّ، الطَّحَاوِيُّ.[1] ورسالته في علم التوحيد موضوع بحثنا أسماها «بيان اعتقاد أهل السنة والجماعة «، وقد جاءت في صفحات يسيرة، وجاء من يشرحها بعده بقرون ويفصل في مسائلها. وهذه العقيدة التي كتبها الطحاوي من عقائد السلف الصالح ومن تبعهم من أهل السنة والجماعة، على مذهب أبي حنيفة - وقد بين ذلك في المقدمة فقال: « هذا ذكر بيان عقيدة أهل السنة والجماعة على مذهب فقهاء المِلَّة: أبي حنيفة النعمان بن ثابت الكوفي، وأبي يوسف يعقوب بن إبراهيم الأنصاري، وأبي عبد الله محمد بن الحسن الشيباني رضوان الله عليهم أجمعين، وما يعتقدون من أصول الدين، ويدينون به رب العالمين « و بدأ في رسالته بالتطرق لأصول العقيدة، و بلغ ما ذكره مائة و خمسة مسألة من الأمور التي يؤمن بها أهل السنة والجماعة عامة. الساعة وما يكون يوم القيامة، ثم ختم رسالته ببيان وسطية هذا الدين، وأنه وسط بين الغلو والتقصير.

والعقيدة الطحاوية سهلة العبارة، واضحة المعنى، تتسم بالجمع والاختصار، وقد اجتمع على مجملها أهل السنة والجماعة، فهي بذلك محل إجماع واتفاق بين أهل العلم. وقد اهتم كثير من العلماء بشرح هذه العقيدة وتفسير كلماتها ومعانيها، ومن أشهر شراحها ابن أبي العز الحنفي، حيث كتب شرحا مطولا [2]عليها، والذي كان سببا في ذيوعها وشهرتها ثم من المتأخرين، وقد استقى معظم شروحها من كتب أهل السنة، لاسيما كتب شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله، وتلميذه ابن القيم رحمه الله...

العقيدة الأشعرية:

وسميت بالعقيدة الأشعرية نسبة إلى واضعها أبي الحسن الأشعري، و قد اشتهر بالكلام و صنف الكتب والتواليف في الرد على الملحدة وغيرهم من المعتزلة والرافضة، والجهمية، والخوارج وسائر أصناف المبتدعة.

-1(1) انظر سير أعلام النبلاء للذهبي مؤسسة الرسالة الطبعة: الثالثة، 1405 هـ / 1985 م، و الوافي بالوفيات للصفدي: دار إحياء التراث - بيروت:1420هـ- 2000م الطبقة 18 ج 29-28-27/15.

(2) - صدر الدين محمد بن علاء الدين عليّ بن محمد ابن أبي العز الحنفي، الأذرعي الصالحي الدمشقي (المتوفى: 792هـ): شرح العقيدة الطحاوية: تحقيق: أحمد شاكر الناشر: وزارة الشؤون الإسلامية، والأوقاف والدعوة والإرشاد الطبعة: الأولى - 1418 هـ



وأخذ علم الكلام عن شيخه زوج أمه أبي علي الجبائي شيخ المعتزلة. وتلقى علومه حتى صار نائبه وموضع ثقته. ولم يزل أبو الحسن يتزعم المعتزلة أربعين سنة ولما تبحر في كلام الاعتزال وبلغ فيه الغاية كان يورد الأسئلة على أستاذه في الدرس ولا يجد فيها جواباً شافياً فتحير في ذلك.، و اعتكف في بيته خمسة عشر يوماً، يفكر ويدرس ويستخير الله تعالى حتى اطمأنت نفسه، وأعلن البراءة من الاعتزال و ثار على المذهب الذي كان ينافح عنه وخط لنفسه منهجاً جديداً يلجأ فيه إلى تأويل النصوص بما ظن أنه يتفق مع أحكام العقل، في إثبات الصفات السبع عن طريق العقل: الحياة والعلم والإرادة والقدرة والسمع والبصر والكلام، أما الصفات الخبرية كالوجه واليدين والقدم والساق فتأولها على ما ظن أنها تتفق مع أحكام العقل، ووَافِقُ السَّلَفَ وَالْأَئِمَّةَ عَلَى إثْبَاتِ " صِفَاتِ اللَّهِ تَعَالَى وَعُلُوِّهِ عَلَى خَلْقِهِ « وَبَيَّنَ أَنَّ " الْعُلُوَّ عَلَى خَلْقِهِ « يُعْلَمُ بِالْعَقْلِ وَ " اسْتِوَاؤُهُ عَلَى الْعَرْشِ « يُعْلَمُ بِالسَّمْعِ [1]، وهذه هي المرحلة التي ما زال كثير من الأشاعرة عليها..

بعد هذه المرحلة اقترب الأشاعرة من عقيدة أهل السنة الجماعة خصوصا فيما يتعلق بإثبات الصفات جميعها لله تعالى من غير تكييف ولا تشبيه ولا تعطيل ولا تحريف ولا تبديل ولا تمثيل، وفي هذه المرحلة كتب أبو الحسن الأشعري كتاب « الإبانة عن أصول الديانة « الذي عبّر فيه عن تفضيله لعقيدة السلف ومنهجهم. فأضحى بذلك كبير أهل السنة بعد الإمام أحمد بن حنبل وعقيدته عقيدة واحدة لا شك في ذلك ولا ارتياب.[2]

وقد انتشر المذهب الأشعري في العالم الإسلامي منذ عهد السلاجقة[3]، كما تبناه وعمل على نشره المهدي بن تومرت أمير الموحدين، ولا زالت العقيدة الأشعرية قائمة في المغرب إلى اليوم، بالإضافة إلى اعتمادها من جلة من العلماء، وبخاصة فقهاء الشافعية والمالكية المتأخرين. ولذلك انتشر المذهب في العالم الإسلامي كله، وله جامعاته ومعاهده المتعددة.

وتفصيل العقيدة الأشعرية ومباحثها ومضامينها ضروري لكل تحليل ديداكتيكي لعلم التوحيد،

(1) - ا نظر مجموع الفتاوى: لتقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (المتوفى: 728هـ) تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم الناشر: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية عام النشر: 1416هـ/1995م

(2) - ا نظر الفتاوى الكبرى لابن تيمية: دار الكتب العلمية الطبعة: الأولى، 1408هـ

(3) - دولة السَّلاجقة العظام واحدة من الدول الكبرى في تاريخ الإسلام توطنت إقليم وسط آسيا، و لعبت دوراً كبيراً في تاريخ الدولة العباسية والحروب الصليبية والصِّراع الإسلامي البيزنطي (421 هـ - 552 هـ)



خصوصا إذا كانت الدولة تتبناه وتعمل على إدماجه في المقررات الدراسية، ولذلك وقفنا على أهم أصول هذا المذهب العقدي إلى حين تناوله عند تسطير المنهاج، ووضع البرنامج في مادة التربية الإسلامية بصفتها الإطار التعليمي التعلمي لهذا المكون الديداكتيكي.

وإذا تعددت تصنيفات علم التوحيد فإن مخرجاتها لا تكاد تتعدى ما ورد في حديث جبريل قال «أخبرني عن الإيمان» قال: أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، وتؤمن بالقدر خيره وشره...[1] في هذا الحديث بيان أركان الإيمان الستة، وهي: « أنْ تُؤمِنَ باللهِ، وملائكته، وكُتُبِه، ورُسُلِه، واليومِ الآخِرِ، وتُؤمِنَ بالقَدَرِ خَيْرِهِ وشَرِّهِ»، ونركز على ركني الإيمان باليوم الآخر والإيمان بالقدر خيره وشره.

الإيمان باليوم الآخر:

الإيمان باليوم الآخر أحد أركان الإيمان الستة التي لا يصح إيمان العبد بدونها، وهو ما يكون بعد الموت مما أخبر به الله تعالى في كتابه، أو أخبر به رسوله صلى الله عليه وسلم من أهوال الموت، والقبر والموقف، والجنة والنار.

وكثيرًا ما يقرن الله تعالى الإيمان به بالإيمان باليوم الآخر؛ لأن الإيمان باليوم الآخر يحمل الإنسان إلى الامتثال لأوامر الله، وبمعرفة ما يكون في اليوم الآخر من الجنة والنار والحساب والجزاء - يجعل العبد دائمًا مستعدًّا لهذا اليوم بالأعمال الصالحة، طمعًا في الجنة وخوفًا من النار.

وسمي باليوم الآخر لتأخره عن الدنيا فلا يوم بعده، وقد دل عليه العقل والفطرة كما صرحت به جميع الكتب السماوية ونادى به الأنبياء والمرسلون.

ويبقى الركن السادس من أركان الإيمان وهو الإيمان بالقدر خيره و شره، و هو من المواضيع التي طرحت إشكالات عديدة لدى الفرق الكلامية في العصور المتقدمة، و لازالت تثير كثيرا من الجدل إلى يومنا هذا، فكيف تناول القرآن الكريم و السنة المطهرة هذا الركن العقدي الشديد؟

(1) -صحيح البخاري: كتاب الإيمان باب معرفة الإيمان، والإسلام، والقدر وعلامة الساعة، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي الناشر: دار إحياء التراث العربي 1/36.

الإيمان بالقدر خيره وشره:

والقدر: القضاء الذي يقدره الله - عز وجل -[1] ويُقَالُ: قَدَّرَ الإله كَذَا تَقْدِيرًا، و يقال جَاءَهُ قَدَرُه. فالقَضاء والقَدَرُ أمران مُتَلازمان لَا يَنْفك أَحدهما عَنِ الْآخَرِ، لأَن أَحدهما بِمَنْزِلَةِ الأَساس وَهُوَ القَدر، وَالْآخَرُ بِمَنْزِلَةِ الْبِنَاءِ وَهُوَ القَضاء، فَمَنْ رَامَ الفَصْل بَيْنَهُمَا فَقَدْ رَامَ هَدْمَ الْبِنَاءِ ونَقْضه. والمؤمن يعلم أن كل ما يصيبه هو من عند الله فيرضى، وللبُعد من التقوُّل على الله بحجَّة القضاء والقدر كَرِهَتِ الشريعة الإسلاميَّة البحث في القدر؛ لأنها من الأمور التي لا يُدْرِك العقلُ حقيقتَها.

واستجابَ الصحابة - رضوان الله عليهم - لعزيمة نبيّهم وتوجيهه، فلم يُعرَف عن أحدٍ منهم أنَّه نازَع في القَدَر في حياة الرسول - صلَّى الله عليه وسلَّم - أو بعد وفاته.

وفي آخر حديث جبريل لفظ خيره وشره، ولابدَّ هنا من البيان أن تقسيم القدر إلى خير وشر، إنما هو بإضافته إلى ما تعارف عليه الناس، لا بالنسبة لله عز وجل، قدره سبحانه كله خير وحكمة وعدل ورحمة، وما قضى وقد ر من المصائب والبلايا وكل ما قد يكرهه الإنسان فلحِكم كثيرة.

لا بد للمشتغلين بتربية النشء أن يختاروا للمتعلمين مضامين تستجيب وحاجياتهم الروحية وقدراتهم التصورية والعقلية، و يفيدوا من الموارد العلمية الأساسية الحديثة بتوازي وتوازن مع الموارد والمصادر الإسلامية الأصلية.. وهذا أهم مطلب في التحليل الديداكتيكي لعلم التوحيد..

ديداكتيك علم التوحيد:

يعرف الباحثون الديداكتيك بأنه «استراتيجية تعليمية، تواجه مشكلات كثيرة: مشكلات المتعلم، مشكلات المادة، أو المواد، وبنيتها المعرفية، مشكلات الطرائق، ومشكلات الوضعيات التعليمية التعلمية»[2]؛ والهدف تسهيل عملية التعلم، الشيء الذي لا يمكن أن يتم إلا باستحضار حاجيات التلميذ، وتحديد الطرق المناسبة، وتحضير الوسائل الناجعة، ويتطلب ذلك الاستعانة بمصادر معرفية متعددة ومتنوعة، كالسيكولوجيا والبيداغوجيا؛ ويرمي هذا التنظيم المنهجي للعملية التعليمية التعلمية إلى تحقيق أهداف، تراعي شمولية السلوك الإنساني. أي أن نتائج التعلم ينبغي

(1) - مجمل اللغة لابن فارس المؤلف: أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: 395هـ) دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان دار النشر: مؤسسة الرسالة - بيروت الطبعة الثانية - 1406 هـ - 1986 م .

(2) - محمد مكسي: الدليل البيداغوجي. مفاهيم مقاربات. منشورات صدى التضامن. ط 2003. ص35 .



أن تتجلى على مستوى المعارف العقلية، والمواقف الوجدانية، والمهارات الحس- حركية للمتعلم[1]. بالإضافة إلى أن الديداكتيك تهدف إلى الإجابة عن سؤال: كيف ندرس؟ حيث إن «أهم مشكل يعترض المربين، وخاصة المبتدئين منهم هو قضية طرائق التدريس، وما هي الطرق التي تؤمن أكثر نجاعة للعملية التدريسية؟»[2].

نركز هنا على الديداكتيك الخاصة التي تهتم بتخطيط عملية التدريس أو التعلم لمادة دراسية معينة[3].. وارتباطا بهذه الديداكتيك الخاصة، لابد من الوقوف على مفهوم يؤطر المفعول المضاميني لكل مادة دراسية، و يتعلق الأمر بعملية النقل الديداكتيكي، و النقل الديداكتيكي» هو مجموعة التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العالم، من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس».فهو نقل المعرفة من فضائها العلمي الخالص الى فضاء الممارسة التربوية لتناسب خصوصيات المتعلمين وتستجيب لحاجاتهم عن طريق تكيُّفها وفق الوضعيات التعليمية-التعلمية. ويستدعي الأمر قبل ذلك القيام بمعالجة ديداكتيكية، وتنبني هذه الأخيرة على تدرج محكم لعملية التعلم وعلى تبسيط مناسب يوفر للمتعلم فرصة إثراء خبرته وهيكلتها مع امتلاك جرأة الاجتهاد والابتكار، مما يؤسس للتكوين الذاتي والاستقلالية في اكتشاف المعرفة. فما هي مراحل هذه المعالجة في علم التوحيد؟

المعالجة الديداكتيكية لعلم التوحيد في المقررات الدراسية المغربية:

لا بد من الإشارة في البداية إلى أن التوحيد كمادة دراسية مستقلة قائمة بذاتها، لا تجد لها مكانا في المنهاج الدراسي المغربي، لا على مستوى التعليم الأساسي والإعدادي والتأهيلي؛ اللهم إذا استثنينا بعض المحطات اللا ديداكتيكية في التعليم العتيق، حيث نجد ها مبرمجة في السنة الأولى والثانية إعدادي.

أما المسالك الدراسية الغالبة على التعليم بالمغرب[4]، فدراسة وتعلم التوحيد فيها لا يظهر إلا عن استحياء في مادة التربية الإسلامية، ونجده بالأساس في مدخل التزكية، و يأتي تناوله عبر ثيمات

(1) - عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية. مصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك. ص69 .

(2) - أحمد شبشوب: مدخل إلى الديداكتيك. الديداكتيك العامة. دفاتر التربية. عدد 4. رمسيس. الرباط. يونيو1997. ص11.

(3) Legendre, R., Dictionnaire actuel de l'Éducation, Éditions Larousse, Paris, 1988.

(4) - المسالك: علوم تجريبية، رياضية، تقنية - آداب عصرية.



و مواضع تحاول ملامسة المقاربة بالكفايات من خلال وضعيات مصطنعة، هذه الوضعيات التي قد توصم تكلفا بالوضعيات -مسألة، لا يمكن بحال تصنيفها إلا خارج الإطار الديداكتيكي.

و المداخل في مادة التربية الإسلامية تجانب إشكالية المضامين المعينة و الملائمة، لتجعل من حل الوضعية التعليمية سببا في البحث في المعارف و المراجع العلمية للعلوم الدينية عموما، و العلوم الشرعية على وجه الخصوص، ليس باعتبارها مصدرا من المصادر أو علم من العلوم العارفة، ولكن في أقصى حالاتها موارد مساعدة ومكملة.. هكذا نجد مثلا في مدخل التزكية في السنة الأولى إعدادي درسا في العقيدة، العقيدة الصحيحة و العقائد الفاسدة، يثير تعلم العقيدة الصحيحة من خلال المقارنة مع العقائد الأخرى.فالمنطلق ليس من داخل مكونات علم التوحيد و مباحث العقيدة، و هذا الاختيار بعيد عن طبيعة المناولة الديداكتيكية و التي تأخذ بعين الاعتبار قدرات المتعلم في استيعاب المضامين المختارة..

أما في التعليم العتيق فدراسة هذا العلم لا يخضع لقوانين الديداكتيك ، حيث يعتمد بالأساس المقاربات التقليدية في تدريس علم التوحيد؛ و ذلك بالرجوع إلى ترديد نظم من النظوم المشهورة في العقيدة الأشعرية كمصدر أساس، و بعض المراجع المساعدة لشرحها و تقريبها للمتعلم.. فجاءت مقدمة ابن أبي زيد القيرواني في أصول العقيدة ملائمة لاعتماد مذهب الإمام مالك في المغرب الأقصى.. ومتن العقيدة السنوسية المعروفة بأم البراهين و مكمل و كتاب الرائد في علم العقائد للعربي اللوه، شرح الصاوي على جوهرة التوحيد، المختصر المفيد على جوهرة التوحيد للدكتور نوح علي سليمان القضاة، و شرح الشيخ الطيب بن كيران لتوحيد المرشد المعين كمراجع مساعدة.. والمضامين المدرسة هي مواضيع النظم مع شرحه، وحتى تبقى آثار المقاربة بالكفايات جاءت التعلمات متسلسلة في الزمن المدرسي، وهذا في السنة الأولى إعدادي.

أما في السنة الثانية فقد تم الاقتصار على المرشد المعين على الضروري من علوم الدين لابن عاشر، بشرح مختصر الدر الثمين و المورد المعين لميارة، كما تم الاحتفاظ بمقدمة ابن أبي زيد القيرواني بشرح أبي الحسن كمرجع مساعد، مع اعتماد شرح الخريدة البهية لناظمها أبي البركات الدردير المالكي.. لكن يلاحظ بعض التطور في تناول المضامين العقدية في هذه السنة؛ حيث لم يتم اعتماد التتبع الصارم لمواضيع النظم، بل جاءت العناوين المرحلية لتعلم علم التوحيد أكثر تعليمية، كما ركزت على التسلسل التدريجي في تدريس أمور العقيدة، و ركزت بالأساس على توحيد الأسماء

و الصفات، و فصلت في ذلك، و هذا الترتيب في دراسة الصفات جاء من منطلق أن دراسة توحيد الربوبية و توحيد الألوهية قد تم تعلمه في السنة الأولى.. إلا أنه يلاحظ أن الحديث عن تيمة اندراج العقائد في لا إله إلا الله محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم في نهاية المقرر مع تيمة بيان معنى الإسلام وأركانه وتيمة الإيمان وأركانه وحقيقة الإحسان والدين، يطرح تساؤلات وجيهة: هل بالفعل لابد من دراسة وتعلم توحيد الأسماء والصفات للحديث عن أركان الإسلام والإيمان في النهاية؟ أم يتعلق الأمر بمحاولة لتجميع ما تمت دراسته والوقوف على خلاصاته؟ لا يمكنني الخوض في مثل هذه الإشكاليات لأن الغرض من البحث هو الوقوف على مصوغات ديداكتيكية لتدريس علم التوحيد، والتي غابت في هذه البرمجة القديمة الحديثة من خلال تغييب قدرات المتعلم كمكون لا يمكن الاستغناء عنه في اختيار المضامين المناسبة في هذه السنوات الدراسية الحرجة على مستوى نمو التلميذ:

مراحل النمو الديني والتعلمات العقدية:

إن تعلم علم التوحيد وأمور العقيدة لا يخضع لمنطق التعلمات الأخرى، ذلك أن الأمر يتعلق بتعلم أمور باطنية يصعب الكشف عنها، وتزيد الصعوبة عندما تكون مؤشرات التعلمات ظنية، لأن التوحيد من أعمال القلوب وتعلم مسائل التوحيد يكون بالتدريج بحسب نضج الطفل لأن أغلب المضامين غيبية، ولكن الإشكالية المطروحة تتعلق بالأساس حول تحديد أي نوع من النمو يحتاجه التلميذ لهذا التعلم، هل هو النمو العقلي ′الجسدي، الاجتماعي ′الخلقي...أم أن جميع أنواع النمو تدخل في تعلمات مسائل علم التوحيد؟

في حقيقة الأمر و بعد تتبع أهم مراحل النمو عند الطفل، تبين أن النمو الخلقي أقرب إلى تعلم أمور العقيدة، لكن بعد تمحيص مظاهر النمو الخلقي تبين أن مخرجاته مجموعة من السلوكات التي قد ترتبط بتعلم أسس العقيدة؛ و ما قيل عن النمو الخلقي يمكن سحبه على باقي أنواع النمو، لكن يبدو أن أقرب نوع لتعلم مضامين علم التوحيد يبقى النمو الديني، باعتبار العقيدة الأساس الذي يقوم عليه الدين بصفة عامة، و هذا النمو الديني له جوانب مشتركة مع باقي أنواع النمو لكن ارتباطه بتعلم التوحيد أكثر وضوحا، و لأن الدين شعور ينشأ بالتدريج ، لذلك تنوعت مراحل النمو الديني و أدلى كل باحث بدلوه للوقوف على عتبات نمو الدين لدى الطفل من خلال تصانيف مختلفة اختارت كل واحدة منها تسميات لمراحل هذا النمو الديني، و التصنيف الذي نقدمه حاول تقريب



المراحل من التوصيف للشعور الديني دون أن يغفل التصنيفات والمراحل التقليدية للنمو، وهكذا يمكن الوقوف على أربعة مراحل: -مرحلة الخيال، التقليد، الإدراك، و مرحلة الجدل [1]:

مرحلة الخيال:

وتتكون فيما بين (6-3) سنوات، وهي المرحلة ما قبل المدرسي أو ما يطلق عليه اليوم بالتعليم الأولي؛ وابتداء من السنة الثالثة من العمر تبدأ قوة الادراك الديني لدي الطفل بالنمو، ولغاية السنة السادسة في العمر؛ ويسعي من خلال تساؤلاته توسيع دائرة معلوماته عن الغيب. فيقوم بطرح الاسئلة حول الله تعالي بحدود السنة الخامسة من العمر ويشعر بالحيرة جراء عدم قدرته رؤية الله تعالي وفي نفس الوقت يبرز تمسكه وتعلقه بالله تعالي. كما يتصور الله والملائكة والشياطين بصورة خيالية لا صلة لها بالحقيقة، يؤلفها خياله الخصب من عناصر استمدها من واقعه الحسي؛ فقد يتصور الله على سبيل المثال رجلا مسناً وقوراً بلحية طيب القلب ويتمثل الملك صورة جميلة، والشيطان مارداً غليظاً تنفر منه الطباع، وقد يصوره حيواناً مفترساً مكشراً عن أنيابها، وغير ذلك من الصور التي تختلف باختلاف مشاعر الطفل نحو الله. بعد هذه المرحلة والذي يغلب الجانب الحسي والخيالي على الشعور الديني لدى الطفل قبل مرحلة التقليد:

مرحلة التقليد:

وتبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة وتلاحظ في مرحلة الطفولة المتوسطة، و هي مرحلة السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، و تبرز لدى الطفل الرغبة في ان يكون فرداً دينياً وان يؤدي نفس الاعمال التي يؤديها أبواه في مجال الدين، فطفل السادسة مثلا يرغب في ان يستيقظ في وقت السحور في شهر رمضان المبارك ويطلب من والده الذهاب للصلاة في محاولته الصادقة والتي يبذلها لمجاراة من حوله واتباع ما هو مطلوب منه بحذافيره، والجدير بالذكر ان تعاليم الدين عند الطفل في هذه المرحلة لا تخرج عن كونها مجموعة عبارات يرددها دون ان تنطوي على دلالة واضحة وتكون العبادة عنده قاصرة على أداء بعض الطقوس تقليداً مسايراً للجميع دون ان تنطوي على شعور التقوى والورع اللذين يتوفران لدى الكبار عند أداء هذه العبادات، بالإضافة الى ترديد بعض الألفاظ و الأذكار مثل: الحمد لله، سبحان الله.... والتي اكتسبها هي الاخرى عن طريق تلقين الكبار له وتقليده

(1) - انظر: كتاب حنان عبد الحميد العناني: تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية.



لهم، ولهذا تتسم هذه المرحلة (بالشكلية) كما يتميز النمو الديني لدى الصغار في مرحلة الطفولة المتوسطة (بالنفعية) فالصلاة والصوم والزكاة وسائل لتحقيق امانيهم ومنفعتهم الشخصية مثل الحصول على لعبة أو النجاح في الامتحان او الحصول على الامن عن طريق الوالدين ويطلق البعض على هذه المرحلة اسم (المرحلة الفردية) لأن الطفل يبدأ فيها باختيار العناصر التي ترضي حاجاته من الدين اي ينتقي العناصر الدينية التي تشبع حاجاته الفردية.

مرحلة الإدراك:

وهي مرحلة الطفولة المتأخرة من 9 إلى 12 سنة، وهي السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية، وذلك أن الطفل في المرحلة السابقة لما يشعر بقصور والديه عن تلبية امانيه وحاجاته يتوجه الى الله ليحققها له؛ وبتقدم السن يدرك الاطفال شيئا فشيئا أن دعواتهم لا تجاب جميعا ولكنهم يدعون بحكم العادة التي تأصلت في نفوسهم.

ومع تقدم السن يدرك الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة العلاقة بين الدعاء والعمل كما يدرك ان الدعاء وسيلة لتغيير السلوك حتى يصبح مقبولاً مجاباً؛ وفي سن العاشرة تقريبا ينمو اعتزاز الطفل بدينه على اساس وحدة المعتقد والثقة برب واحد والتوجه إلى قبلة واحدة والاقتداء بالرسول الكريم صلى الله عليه وسلم ابتغاء مرضاة الله.

وتسمى هذه المرحلة بالمرحلة الاجتماعية لأن الطفل هنا يتأثر بالبيئة الاجتماعية فإذا كانت متدينة نشأ على ما تربى عليه. ولأن أداء الفرائض يأخذ شكلا اجتماعيا فإنه يسهم في التوافق الاجتماعي ويتميز النمو في هذه المرحلة باتساع آفاق الطفل وخروجه من ذاته الضيقة فيعرف أن الله ليس ربه وحده، بل هو إله كل الناس وأن الدين يجمع جماعة كبيرة اوسع من اسرته وأن هناك جماعات أخرى تتبع أديانا أخرى، وتتسع لدى طفل هذه المرحلة المفاهيم الدينية فيفهم الدين أكثر من قبل وينمو إدراكه الديني.

مرحلة الجدل:

عندما يصل الطفل إلى مرحلة الطفولة المتأخرة يستطيع أن يناقش الأمور الدينية، ويأخذ في القاء الأسئلة التي تدور حول الخلق والبعث واصل العالم.

وهكذا، وفي أول الامر يقبل الطفل ما يلقى عليه من إجابات ثم بتقدمه في العمر يعيد النظر فيها



وفي بداية مرحلة المراهقة ومع طفرة النمو المشاهدة يحدث تغيير وتطور في الشعور الديني و ذلك بإعادة تقييم القيم الدينية لديه، و يميل إلى الجدل ومحاورة الاخرين في القيم الدينية التي تعلمها في مرحلة الطفولة وعند بلوغه سن السادسة عشرة تقريبا يتمسك بالمبادئ ويعتز بدينه اعتزازاً كبيراً وتعرف هذه الفترة بفترة اليقظة الدينية(1)، وقد يشاهد بعد ذلك ازدواج في الشعور الديني، فيظهر عنده مركب مزدوج يحوى عناصر متناقضة مثل حب الله والخوف منه والإيمان بالموت و كراهيته. كما يشاهد في مرحلة المراهقة الحماس الديني الذي يصل إلى درجة التطرف والذي يحل محل الاتجاه الديني التقليدي، والتحمس المصحوب بالتحرر من البدع وقد يصاحب هذا نقد لاذع، وهناك الاندفاع إلى النشاط الخارجي والاجتماعي والديني والانضمام إلى الجماعات الدينية لإقامة دعائم الفضيلة في المجتمع وتحطيم أماكن اللهو والفساد ومهاجمة الإباحية والاختلاط؛ وقد يعتري المراهق بعض الانطوائية فيبالغ في العزلة ومظاهر التصوف الموغلة في الرهبانية(2)...

ومن الملاحظ ان هذه المراحل متداخلة وليست هنالك حدود فاصلة بينها شأنها في ذلك شأن مراحل النمو بشكل عام.(3)كيف نختار المضامين العقدية من بين أهم مباحث علم التوحيد؟

مباحث و مواضيع علم التوحيد القابلة للتدريس

تدور مواضيع علم التوحيد حول حقيقة الإيمان بالله تعالى وتوحيده، وما يجب له تعالى من صفات الجلال والكمال، مع إفراده وحده بالعبادة دون شريك، والإيمان بالملائكة الأبرار والرسل الأطهار، وما يتعلق باليوم الآخر والقضاء والقدر.

ويمكن حصر مباحث علم التوحيد في ثلاثة محاور:

-1 ذات الله و ما يتصف به تعالى... وما يتنزه عنه... وحقه على عباده....

-2 الرسل الكرام و الأنبياء و ما يلزم ويجب عليهم...و ما يجوز و ما يستحيل في حقهم... وما يجب على أتباعهم.

(1) - انظر: كتاب حامد زهران: علم نفس النمو القاهرة عالم الكتب 1999.

(2) - وفيق صفوت مختار: سيكولوجية النمو والارتقاء في المراهقة، دار حرف للنشر والتوزيع.

(3) - بتصرف عن: مقال: التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال، د. عبد القادر شريف، بالمرجع الإلكتروني للمعلوميات بتاريخ 5/19/ 2017. ص208-206.



-3 الإيمان بالغيب: وهو ما يتوقف الإيمان به على مجرد ورود السمع أو الوحي به، وليس للعقل في إثباتها أو نفيها كأشراط الساعة وتفاصيل البعث...فمتى ما صح النقل عن الله عز وجل ورسوله صلى الله عليه وسلم فإن الواجب اعتقاد ذلك والإقرار به، ودفع كل تعارض موهوم بين شرع الله وهو الوحي وبين خلقه وهو العقل،... والقاعدة الذهبية هو أنه لا يتعارض وحي صحيح مع عقل صريح عند التحقيق، كما يختلط عند تدريس مادة علم التوحيد ما هو ديداكتيكي وما هو بيداغوجي، و سنحاول تحديد بعض المضامين في السنوات الأولى من التعليم، بالتركيز بالأساس على مراحل النمو الديني و التدرج البيداغوجي باعتماد مقاربات متنوعة مبسطة تساعد المربين على تدبير وضعيات تعليمية تعلمية تساعد الطفل على تثبيت عقيدة صحيحة تتلاءم و فطرته التي فطرها الله عليه..

خصائص الدرس العقدي عند طفل الروض:

طفل الروض بين سن الثالثة والسادسة يكتشف عالما جديدا في المدرسة، فهو في أوج أطوار نموه الجسدي والنفسي والعقلي، ويجب أن يجد له مكانا بين أطفال من أسر مختلفة، وطباع غريبة يصعب عليه التأقلم معها في البداية، هذه العوامل تؤثر على تعلماته المختلفة، كما أن تطور أجهزته المختلفة ينعكس على تعلماته العقدية والإيمانية، فما هي أهم خصائص نمو أجهزة طفل الروض وأثرها في الدرس العقدي؟

مرحلة الروض تتأثر بالخصائص البيولوجية والنفسية لما قبل سن الثالثة، ففترة الثانية والنصف فترة هامة في نمو الجهاز العصبي للصغير، يحاول خلالها التنسيق بين رغباته المتعارضة، ولقلة خبراته يتأرجح بين القبول والرفض، وبين الصراخ والسكون ...

إن هذه التعبيرات لا تشير إلى أن الطفل عنيداً، وإنما ترجع إلى أن تنظيم الخلايا العصبية التي تحكم عملية المنع ما زالت غير مكتملة النضج.

كما يتصف الطفل في هذا العمر وإلى سن الثالثة بميله إلى التباطؤ عند الانتقال من عمل إلى آخر، وميل إلى التلكؤ في الانتقال من نشاط إلى آخر، وتفسر هذه الخاصية أيضاً بعدم اكتمال نضج جهازه العصبي.

فالعمل على ممارسة الطفل للعمل ونقيضه تكسبه خبرة في الأداء تؤهله فيما بعد للاختيار والتوازن. وفي هذا السن ينمو نشاط الطفل ومهاراته الحركية عموما.



وأما بالنسبة للنمو الديني - وكما مر بنا - فالطفل في هذه المرحلة يسعى من خلال تساؤلاته توسيع دائرة معلوماته عن الغيب. فيقوم بطرح الاسئلة حول الله تعالي بحدود السنة الخامسة من العمر ويشعر بالحيرة جراء عدم قدرته رؤية الله تعالي وفي نفس الوقت يبرز تمسكه وتعلقه بالله تعالي. كما يتصور الله والملائكة والشياطين بصورة خيالية لا صلة لها بالحقيقة، يؤلفها خياله الخصب من عناصر استمدها من واقعه الحسي؛ وذلك باختلاف مشاعر الطفل نحو الله.

فعلى المربي أن يأخذ هذه العوامل والمتغيرات في اختيار مضامين الدرس العقدي، وهذا ليس أمرا تطوعيا بل واجب ديني وتربوي، لأن للطفل حقوقًا تربوية كثيرة وآكد هذه الحقوق الحق في التربية العقدية، وهي من أهم حقوق الطفل التي أقرها الإسلام وعمل على توفيرها بصورة تكاملية وشمولية.

إن مسؤولية التربية العقدية يقع أصالة على الأسرة أولا قبل المربية في الروض، وذلك لأن الأطفال في هذه المرحلة العمرية أمانة في أعناق آبائهم، فهم يولدون على الفطرة، وآباؤهم هم الذين يشكلون عقيدتهم وتوحيدهم لله في البداية ثم في الروض، بالتدريج والتبسيط مع استغلال كل فرصة سانحة للتحدث مع الطفل وتوجيهه إيمانيا، هذا مع العمل على تطوير مستوى استيعابه للغيبيات و تغيير رقيق لتمثلاته المتحولة بالمقاربات الحسية التي تدل على الله تعالى وبالإرشادات التي تثبت الإيمان، وباللفتات التي تقوي منه جانب العقيدة، وبوسائل وأساليب تساعد على البناء العقائدي السليم لديه.

و لا يستقيم كل ذلك إلا بالتدريب والتعويد والتكرار نحو العاطفة الدينية و الشعور الإيماني، وذلك لأن الطفل في هذه المرحلة العمرية بحاجة إلى التكرار؛ حتى ترسخ الحقيقة في بنيته العقلية وتصبح صفة راسخة تصدر عنها الأفعال والأقوال بسهولة ويسر، ذلك أن الطفل في هذه المرحلة لا يستطيع أن يميز بين الصح والخطأ و بين الخبيث و الطيب، وبالتالي ليس عنده من البعد العقلي ما يمكنه أن يتزود بالمعرفة والإيمان الجاف ويتطلب ذلك أن ترعاه المربية وتزوده بالمعارف والمعلومات البسيطة و المحسوسة، ليكون له عدة في سنواته القابلة، وتغرس في نفسه أسس البناء العقائدي المتمثلة في تلقينه كلمة التوحيد وترسيخ حب الله وحب الرسول ﷺ في قلبه و كذلك الحرص على تعليمه القرآن الكريم.

ولا يركز في هذه المرحلة على كثرة المعلومات الغيبية المعقدة، ويكتفي بالسور ذات الآيات المعدودة،

والتي تحوي آيات التوحيد كسورة الإخلاص والكافرون والمعوذتين ولا يطيل في ذلك فيجعل طفل الروض يمل وهو - كم رأينا - في هذه المرحلة كثير الحركة وسريع تغير المزاج.

هذا من حيث طول مضامين الدرس العقدي؛ أما من حيث المتغيرات الديداكتيكية التي تحكم تأطير المضمون المقدس فعلى المربية أن تركز بالأساس في هذه المرحلة على التفريق بين الغيبي والمحسوس، فمثلا لما يتصور الطفل الله بالرجل الطيب الجميل القادر على كل شيء، يوجهه بأن الله أجمل وأفضل، ويركز على صفة القدرة الالاهية لأن آثارها بارزة في الكون و في ما حوله.

ويعتمد المربي استراتيجيات تعلم مختلفة تركز بالأساس على التَّقليد والمحاكاة من الطفل لألفاظ ذكر الله تعالى من كلمة التوحيد عبر أناشيد وصور تبرز بالأساس مخلوقات الله الجميلة وعظمة قدرته في تدبير الكون، ثم يكون دعم إيجابي لما يصدر عن الأطفال من أقوال إيمانية وسلوكات خلقية إيجابية..

وفائدة هذه الطريقة، أنها تحفز المتعلمين الصغار، وتجعلهم يبتعدون على طرح كثير من الأسئلة حول الله والغيب، ويساعد ذلك على ما يمكن تسميته بالإيمان الجماعي، لأن كثيرا من الأطفال في هذه المرحلة يعتقدون بأن الله ربهم وحدهم دون غيرهم، فمثل هذه الطرق البيداغوجية تهيئ طفل الروض لتعلم أنه يشترك مع أقرانه في نفس العقيدة.

كما أن العمل على تحبيب الطفل في الخير وكراهة الشر وأن الله يحب من يقوم بأعمال الخير، كالإحسان إلى الفقير ومساعدة الضعيف، وعدم إيذاء الآخرين بدءا بأصدقائه، يجعل اهتمامه العقدي يترك الخيال للوقوف على الجميل من المحسوس، كما أن سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وما فيها من أحداث تنمي وتربي خيال الطفل ويزيد من إيمانه بنبيه وحبه والاقتداء به، فكلما قام بفعل جميل يحفزه المربي بأن ذلك العمل كعمل سيدنا محمد عليه الصلاة السلام.

و الخلاصة أن الدرس العقدي في الروض من الأنشطة الضرورية، و لذلك نجد في كثير من أقسام الروض في البلدان المتقدمة ركن العبادة، و الذي لا نجده مع الأسف في البلدان العربية والإسلامية..

ولتأطير هذه التعلمات العقدية لابد من وضعها في مراحلها الديداكتيكية بحسب نمو قدرات الطفل المختلفة وخصوصا النمو الديني.

بعد مرحلة الطفولة المبكرة، يزداد النمو الديني لدى طفل الابتدائي، ويكون التقليد السمة



الأساسية لهذا النمو، وسيعمل أستاذ اللغة العربية الذي يدرس مادة التربية الإسلامية على العمل على موازاة الاختيارات الديداكتيكية لخصائص المتعلم الدينية، ولن نفصل في هذه المرحلة ولا المراحل التي تليها لأن المقال سيأخذ طابع المؤلف والكتاب، و لكن تبقى تناول مرحلة الروض محاولة لبرمجة مضامين تسهم في بناء مشروع تعليمي عقدي يعيد لعلم التوحيد ريادته المتميزة في كل إصلاح يرجع للأمة هيبتها و مكانتها التي لم تصل إليها إلا بعقيدتها الصافية.

خاتمة:

إن هذا الدراسة جاءت كمحاولة لسد ثغرة في تدريس مادة أخذت اختيارات مضامينها أبعادا فاقت الإطار التربوي والتعليمي وعلى الرغم من المقاربات البيداغوجية التي حاولت احتواء خصوصيات هذه المادة لم تأخذ الديداكتيك نصيبها في تحديد المضامين التعليمية بحسب المستويات الدراسية.

لذلك جاء هذه الدراسة ليثير موضوعا كان ولا زال يعد غريبا عن مجال مادة التربية الإسلامية. فالوقوف على أهم المفاهيم التي تستوعبها هذه المادة دفع إلى الكشف عن ماهيتها ومكوناتها، وكان لابد من طرح فرضية تعدد ديداكتيكات مادة التربية الإسلامية وتخصيص علم التوحيد بواحدة، الأمر الذي لم يسبق الوقوف عليه بالتدقيق في الكتابات التربوية السابقة.

فالبحث يقدم للقارئ المتعلم وللأستاذ المعلم وللباحث في علم التوحيد أهم مصادر المعرفة في الباب، كما أن الدراسة الشاملة لأهم العقائد السنية، ومباحث ومواضيع علم التوحيد ستزيل الغبار عن مجال لا زال غامضا عند الكثير.

كما مكنت هذه الدراسة من بناء تصور راق لدرس عقدي نابع من معالجة ونقل ديداكتيكي سلس، خصوصا بعد وضع مراحل ومحطات ديداكتيكية تأخذ بعين الاعتبار تطور القدرات العامة للتلميذ وخصوصا القدرات الإيمانية الدينية في مساره الدراسي من الروض إلى الثانوي.

والوقوف على أجرأة ذلك بمثال لمرحلة الروض يعطي فرصة لتبني مشروع ديداكتيكي بناء في المراحل الأخرى.

ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

- تعدد العلوم المكونة لمادة التربية الإسلامية وضرورة تخصيص دراسة كل علم على حدة

وتناول معارفه المصدرية ديداكتيكيا، حتى تستوي عملية اختيار المضامين وفق المناهج التربوية المسطرة.

- تطور الدرس العقدي منذ العهد النبوي ومحاولة مقاربته التربوية تدريجيا عبر مراحل الدراسة المختلفة.

- اعتبار مراحل النمو لدى المتعلم أهم المفاتيح الي تساعد في استيعاب مسائل علم التوحيد الصحيحة عبر المحطات الديداكتيكية للتعلمات المتنوعة.

والمقصود أن يجد في هذه الدراسة الطالب والأستاذ والباحث، إجابات شافية عن كل الإشكالات التي تطرحها العقيدة وعلم التوحيد، كما أن المعالجة الديداكتيكية الخاصة تعطي فرصة أكبر للمدرسين لبلورة استراتيجيات تعليمية مميزة وفق السياقات التعلمية في مختلف المراحل التعليمية.

والله نسأل أن ينفع بهذا العمل وأن يكمل ما نقص منه إنه ولي ذلك والقادر عليه.

المصادر والمراجع:

- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم الحراني، الفتاوى الكبرى لابن تيمية: دار الكتب العلمية الطبعة: الأولى، 1408هـ.

- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم الحراني، الفتوى الحموية الكبرى تحقيق: حمد بن عبد المحسن التويجري، دار الصميعي - الرياض، الطبعة2. 1425هـ / 2004م.

- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس، أحمد بن عبد الحليم الحراني، مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم الناشر: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية: 1416هـ/1995م.

- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، تحقيق: محمد حامد الفقي، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الثانية، 1393هـ - 1973م.

- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر، البداية والنهاية. تحقيق: علي شيري: دار إحياء التراث العربي الطبعة: الأولى 1408، هـ - 1988 م.



-أبو حنيفة، النعمان بن ثابت، الفقه الأكبر: مكتبة الفرقان - الإمارات العربية، الطبعة: الأولى، 1419هـ - 1999م.

- أبو داود، سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السِّجِسْتاني، سنن أبي داود، أول كتاب السنن، تحقيق: شعَيب الأرناؤوط.

- الأذرعي، صدر الدين محمد بن علاء الدين عليّ بن محمد ابن أبي العز الحنفي، الصالحي الدمشقي، شرح العقيدة الطحاوية: تحقيق: أحمد شاكر الناشر: وزارة الشؤون الإسلامية، والأوقاف والدعوة والإرشاد الطبعة: الأولى - 1418 هـ.

- البخاري، عبد العزيز بن أحمد الحنفي، كشف الأسرار شرح أصول البزدوي، دار الكتاب الإسلامي، بدون تاريخ الطبعة.

- التميمي، محمد بن خليفة بن علي، معتقد أهل السنة والجماعة في توحيد الأسماء والصفات، الناشر: أضواء السلف، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، 1419هـ/ 1999م.

- الجبرين، عبد الله بن عبد العزيز بن حمادة، تسهيل العقيدة الإسلامية، دار العصيمي للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.

- الجرجاني، علي بن محمد بن علي، كتاب التعريفات، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1403هـ - 1983م.

- دراز، محمد عبد الله، المختار من كنوز السُّنّة النبوية، الطبعة 2، مديرية الشؤون الدينية، دولة قطر.

- الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان، سير أعلام النبلاء، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة، 1405 هـ/ 1985 م.

- الرازي، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني، مجمل اللغة: دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان: مؤسسة الرسالة - بيروت الطبعة الثانية - 1406 هـ - 1986 م.

- الزَّبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية.



- زهران، حامد، علم نفس النمو القاهرة، عالم الكتب، 1999.

- السعدي، أبو العباس أحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيثمي الأنصاري شهاب الدين شيخ الإسلام، الفتاوى الحديثية، دار الفكر دون تاريخ الطبعة.

- السعدي، حماد بن محمد الأنصاري الخزرجي، كتاب أبو الحسن الأشعري، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة الطبعة، السنة السادسة، العدد الثالث، رجب 1394هـ - فبراير 1974م.

- السقاف، عَلوي بن عبد القادر (مشرف على عمل جماعي)، الموسوعة العقدية، الناشر: موقع الدرر السنية على الإنترنت: www.dorar.net

- شبشوب، أحمد، مدخل إلى الديداكتيك - الديداكتيك العامة، دفاتر التربية، عدد4 ، رمسيس، الرباط، يونيو1997.

- الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي، الاعتصام، تحقيق: سليم بن عيد الهلالي: دار ابن عفان، السعودية الطبعة: الأولى، 1412هـ - 1992م.

- شريف، عبد القادر، التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال، المرجع الإلكتروني للمعلوميات بتاريخ 19/5/2017.

- الصَّفديّ، صلاح الدين أبو الصَّفاء خليل بن أيبك بن عبد الله، الوافي بالوفيات، دار إحياء التراث، بيروت، 1420هـ- 2000م.

- ضميرية، عثمان جمعة، مدخل لدراسة العقيدة الإسلامية، مكتبة السوادي للتوزيع الطبعة، الثانية 1417هـ / 1996م.

- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، 1420 هـ - 2000 م.

- العثيمين، محمد بن صالح بن محمد، شرح ثلاثة الأصول، دار الثريا للنشر، الطبعة الرابعة، 1424هـ - 2004م.

- العثيمين، محمد بن صالح بن محمد، كتاب المفيد على كتاب التوحيد، دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية، الطبعة الثانية، محرم 1424هـ.



- عطا صوفي، عبد القادر بن محمد، المفيد في مهمات التوحيد، دار الاعلام الطبعة، الأولى 1422هـ.

- عمر، إدوارد معاد، ماهية علم الكلام الإسلامي التحليلي: https://yaqeeninstitute.org/

- الفارابي، عبد اللطيف، وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك.

- مسلم، أبو الحسن القشيري النيسابوري بن الحجاج، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي دار إحياء التراث العربي - بيروت.

- مكسي، محمد، الدليل البيداغوجي - مفاهيم مقاربات، منشورات صدى التضامن، ط 2003.

- النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، المجتبى من السنن = السنن الصغرى للنسائي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة: مكتب المطبوعات الإسلامية - حلب الطبعة: الثانية، 1406 - 1986.

- وفيق، صفوت مختار، سيكولوجية النمو والارتقاء في المراهقة، دار حرف للنشر والتوزيع.

- Legendre, Renald, Dictionnaire actuel de l'Éducation, Éditions Larousse, Paris, 1988.



السمات في الدرس الصرفي والتركيبي العربي الابتدائي «مساءلة نقدية»

Grammar and composition attributes in arabic primary lesson «A critical questioning»

ذ. عبد العزيز قريش

باحث في علوم التربية

فاس - المغرب

ملخص:

تشكل السمات أحد مكونات بنية الدلالة على مستوى التراكيب والكلمات والجمل والنصوص والقواعد والقوانين والمفاهيم اللغوية؛ فلها الدور الحاسم في تحديد التصور التمثيلي لما يخزنه المتعلم ذاكرته، ويسننه في ملفات تمييز الأشياء والمقولات والتصورات. فهي أساسية في التعليم والتعلم، وكل نقص فيها أو التباس أو غموض أو خلل يطرح حتما مشكلا على المتعلم، قد يتعلق بالمنحى المعرفي أو المنحى المنهجي أو منحى المتن المدرسي ومضمونه نوعا وكما. فقد أثبتت التجربة الميدانية والممارسة الصفية والإشرافية والبحث التربوي واللغوي أن السمات الغائبة عن بعض القواعد الصرفية والتركيبية أدت إلى صعوبة تملك وتمكن المتعلم من مفاهيمها. ما أشكل عليه إنجاز بعض التطبيقات وبعض أنشطة التقويم.

وتبحث هذه الورقة في إشكالية غياب السمات عن المفاهيم الصرفية والتركيبية وقواعدها اللغوية المدرجة في الكتاب المدرسي الابتدائي عبر منهج نقدي للوقوف على مدى حضور هذه الإشكالية وكيفية تصحيحها لأجل تعليم فاعل وتعلم ناجح.

كلمات مفتاحية: السمات. الدرس الصرفي. الدرس التركيبي. مساءلة نقدية. اللسانيات التطبيقية .تعليمية الصرف والتراكيب.



Abstract:

Attributes are one of the semantic components at the level of structures, words, sentences, texts, rules, laws and linguistic concepts. It has the decisive role in determining the representative perception of what the learner stores in his memory and enacts in the files of distinguishing objects, categories and perceptions. They are essential in learning and teaching processes which any ambiguity or defect inevitably poses a problem to the learner. Field experience, classroom and supervisory practice and educational and linguistic research have proven that having features out of some compositional and grammatical rules hindered the learner from grasping its concepts leading to difficulty in achieving practice and evaluation tasks. Therefore, this paper examines attributes issue of being out of compositional and grammatical concepts and their language forms included in the primary school textbook through a critical approach to determine the extent to which this problem is present and how to modify it for effective teaching and successful learning.

Keywords: Learning, Teaching, Modify, Attributes, Grammar, Composition, Critical Questioning, Applied Linguistics.

ـ عتبة الولوج:

طبيعة الفعل التعليمي التعلمي الإنسانية تقتضي منطقيا وقوع أخطاء في تنظيره وتخطيطه وإجرائه رغم التحكم في مدخلات التنظير والتخطيط والأجرة التي يتحكم فيها المنظر لهذا الفعل، ورغم مجمل التطورات الحاصلة في الحقول المعرفية العالمة التي يقع ظلها على التكوين الأساس لمهني التربية والتعليم، يظل الخطأ الإنساني واردا، حيث الخطأ من صميم سيرورة الأداء الإنساني مهما حاول الإنسان تجنب ذلك. ومهما حاول تحبير الفعل الإنساني بما فيه الفعل التعليمي التعلمي، فلن ينفي الخطأ عنه مطلقا، وإنما يخفف من تردده ودرجته ونتائجه ما لم يكن مقصودا. ولا مندوحة لنا عن الخطأ لأنه مناط البحث العلمي والتربوي ومدخله الرئيس، ومجلبة التطوير والتجديد والتحسين والإبداع. ومنه؛ نجد أن إشكالية غياب السمات عن درسي الصرف والتراكيب نعمة لتجديد حقليهما المعرفي المدرسي نحو توظيف السمات والاستفادة من الأنحاء المستجدة التي تجاوزت في الواقع النحو

التقليدي العربي بالإضافات النوعية لتعليمية النحو التعليمي/المدرسي كالنحو الوظيفي والتوليدي التحويلي والعرفاني...

فغياب السمات عن بعض الظواهر الصرفية والتركيبية ومفاهيمها وقواعدها ساهم في المسوغ الموضوعي لهذه الورقة البحثية، وكان الحافز الرئيس الذي طرح علي التحدي لقيادة تسهيل مهام الممارس البيداغوجي في التدريس، وإزاحة الإشكالات والمشاكل أمام أدائه الصفي انطلاقا من المهام الرسمية الموكولة للمشرف التربوي، ومن كون هذا المشرف مؤطرا بيداغوجيا وباحثا متحكما في أدوات بحثه التي يساعد من خلالها هيئة التدريس على رصد التحديات القابعة في عمق الفعل التعليمي فضلا عن كون دثار الأستاذية مازال يلف عقله وممارسته وأداءه، بما يفضي إلى تمكين هيئة التدريس من مبادئ وقواعد وآليات وميكانيزمات التفكير النقدي. فالممارس البيداغوجي الذي لا يختمر عقله التفكير النقدي، فهو ممارس آلي لن يستفيد من أدائه الصفي ولا من خبرته ولا من معرفة التجربة التي يكتسبها في مشواره المهني. فيظل مهنيا؛ مشروع أستاذ أو أستاذا مستهلكا مكرورا.

فالسمات تشكل أحد مكونات بنية الدلالة على مستوى التراكيب والكلمات والجمل والنصوص والقواعد والقوانين والمفاهيم اللغوية؛ فلها دور حاسم في تحديد التصور التمثيلي لما يستدخله المتعلم ذاكرته، بمعنى آخر، التسنين الذي يعتمده في تخزين المعلومات والمفاهيم والمعارف والتصورات عن الحسيات وغيرها في الذاكرة، فيما يعرف في علم النفس المعرفي بالترميز أو التشفير، ويعتمدها مفاتيح استدعائها من جديد أثناء توظيفها في سياق مقاربة معطى واقعه المعيش. وهي التي يعتمدها في تمييز ملفات تخزينها، وفي تمييز الأشياء والمقولات والتصورات.... فيما بينها. فهي من هذا المنطلق تعد أساسية في التعليم والتعلم، وكل نقص فيها أو التباس أو غموض سيطرح حتما مشكلا على المتعلم، قد يتعلق بالمنحى المعرفي أو المنحى المنهجي أو منحى المتن المدرسي ومضمونه نوعا وكما. فقد أثبتت التجربة الميدانية والممارسة الصفية والإشرافية والبحث أن السمات الغائبة عن بعض القواعد الصرفية والتركيبية أدت إلى صعوبة تملك وتمكن المتعلم من المفاهيم الصرفية والتركيبية والقواعد المتعلقة بها، ما أشكل عليه إنجاز بعض التطبيقات وبعض أنشطة التقويم. وبذلك غدا «مشروع مركزية السمات الدلالية هو مشروع طموح يحاول أن يزعج النظرية اللسانية بالعديد من الأسئلة المحرجة و المقلقة أحيانا، على اعتبار أن السعي وراء هذا المشروع سيزيد من أفق البحث العلمي من جهة، ومن جهة سيصحح المسار العام الذي ظلت اللسانيات العربية تشتغل عليه. لذلك فإن البحث في السمات هو بحث في أنواع العلاقات الدلالية الخفي التي تبرمج بطريقة محوسبة،



وبكيفية سريعة ومذهلة من أجل فرز آليات تحفظ للبناء اللغوي سلامته المطلوبة في التركيب، فكان لزاما كذلك على النظرية الدلالية العامة أن تجدد من طرق بحثها، و أن لا تظل حبيسة نظريات تآكلت وأصبحت من أدبيات البحث العلمي و اللغوي»[1].

ـ هدف الورقة:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى:

*التماس مسوغ موضوعي لتبني الممارس البيداغوجي النقد التربوي، بمعنى ضرورة إدماج التفكير الناقد/النقدي في تكوين الممارس البيداغوجي الرئيس لمساءلة ممارسته الصفية لتحسينها من مختلف المناحي.

*تحسيس الممارس البيداغوجي بالقضايا المعرفية والمنهجية والمتنية القائمة في البرمجة التربوية والتأليف المدرسي، التي تتطلب تعمقا معرفيا بالمادة المدرسة ومنهجيتها إزاء تمكنا مهنيا متخصصا من أساسيات التدريس.

*قود الممارس البيداغوجي إلى الشك المعرفي لما يقدمه للمتعلم في إطار الفعل التدريسي ليظل مرتبطا بالبحث والدراسة توجها رئيسيا في حياته المهنية، التي تظل هي الأخرى متجددة وحية ومتطورة بالإبداع.

*دفع الممارس البيداغوجي إلى الاهتمام بالبحث اللساني وتعليميات اللغات تسهيلا لمهامه التدريسية والاستفادة من مستجداته عمليا وميدانيا لاستدراك الأخطاء والنقص القائم فيما يدرس، وبما يدرس، ولما يدرس. واتخاذ البحث اللساني وتعليميات اللغات مرتكزا أساسيا في التدريس حتى يتشربه المتعلم ويتشبع به فيصير كفاية من كفاياته الشخصية التي تخرجه من اليقينيات والمسلمات إلى التساؤل حولها.

*ترصيد وتركيم وهيكلة معرفة التجربة المترسبة في حقينة المعمار الفكري والخبراتي للممارس البيداغوجي، لأجل استثمارها وتوظيفها في مقاربة القضايا والمشاكل والإشكالات الواردة على الفعل التدريسي في الأقسام،

(1) الحسني، عبد الكبير، شبكة السمات في اللغة العربية: مقاربة عرفانية، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، مركز جيل البحث العلمي، طرابلس، لبنان، العام4، العدد36، 2017، ص 42.



ولأهميتها المحورية في التكوين الذاتي للممارس البيداغوجي وتنمية رصيده المعرفي والمهني.

*تعويد المارس البيداغوجي البحث حتى يصبح عادة لديه وعمل روتيني يتغياه كلما واجه المشاكل والأسئلة الحرجة والمؤلمة. ذلك أنه:

«مما لا شك فيه أن الهابتوس «العادة « يسمح بمواجهة التنويعات البسيطة بفعالية، اعتمادا على ملاءمة مندمجة بالفعل، بدون وعي ولا روية، بل فقط عبر ربط عملي للعمليات الصورية بتفرد الوضعية. وعندما تبتعد هذه الأخيرة كثيرا عما هو قابل للتحكم، عبر ملاءمة العمليات المذكورة، يحصل هناك وعي بالعائق وبحدود المعارف والعمليات الصورية المتوفرة، أي الميل إلى الاشتغال الفكري. وهنا تنبثق عملية بحث، تؤدي في أحسن الأحوال، إلى عمل أصيل تتوالى محاولته التقريبية ويستند على النظرية أو على الحساب الصوري»[1].

وحتى يصبح من جهة أخرى الممارس البيداغوجي خبيرا في مهنته، ويعتبر كفؤا بالخبرة من باب أن الخبير الكفؤ هو من

«يتحكم بسرعة وبثقة في الوضعيات المألوفة بشكل أكبر، لتوفره على عمليات صورية معقدة، يمكن تشغيلها فورا وبطريقة آلية وبدون تردد ولا تأمل، ولأنه قادر بفعل مجهود فكري معقول، على التنسيق والتمييز بسرعة بين هذه العمليات التي تم تشغيلها والمعارف المتوفرة لديه، لمواجهة وضعيات غير مسبوقة»[2].

ـ تأطير الإشكالية:

تتأطر الإشكالية بثلاثة أطر نظرية، وهي: مجال اللسانيات التطبيقية. ومنه؛ يمكن تأطير هذه الإشكالية بإطار عام مناسب لطبيعة الممارسة الصفية، وبإطار خاص مناسب لطبيعة الإشكالية. وبإطار ثالث وفق طبيعة المقاربة

أ ـ اللسانيات التطبيقية:

بما أن اللسانيات التطبيقية تأخذ العديد من التعاريف، وتمتنع عن التعريف الجامع المانع، فإنها على حد تعريف « Kaplan and Widdowson « تطبيق للمعرفة «اللغوية على مشكلات العالم

(1) ميريو وآخرون، قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها، ترجمة د. عز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2013، ص 129.

(2) نفسه، ص 129.



الواقعية... وعندما تستخدم هذه المعرفة اللغوية في حل المشكلات الأساسية المتعلقة باللغة، نستطيع أن نقول إن اللسانيات التطبيقية علم تطبيق وممارسة. والتطبيق هو تقنية تجعل الوصول إلى الأفكار المجردة ونتائج البحوث ممكنا، كما تجعلها ذات صلة بالعالم الحقيقي، فهو علم يتوسط بين النظرية والتطبيق»[1].

إن إشكالية غياب السمات عن بعض الدروس الصرفية والتركيبية بالتعليم الابتدائي ترتبط ارتباطا وثيقا إن لم نقل عضويا باللسانيات التطبيقية لأنها موضوع لغوي، ومدرسي، وتطبيقي، ومنهجي في نفس الوقت. يتسم ببعدي التنظير والتطبيق ضمن الممارسة الصفية للفعل التطبيقي الإجرائي لمحصلة أفعال علمية نظرية وإجرائية وتقنية، تبتدئ بتحصيل الحقول المعرفية العالمة، وتتوسط بالنقل الديداكتيكي، وتنتهي بتقديم المادة الدراسية « المادة المدرسة « وتقويمها. وبذلك تجد جذورها في اللسانيات التطبيقية وتمتاح منها ما يسعفها في التأطير المفاهيمي والتناول المنهجي داخل نماذج معينة مستقاة من روافد اللسانيات التطبيقية.

ب ـ تعليميتا الصرف والتراكيب:

أود هنا أن أرفع لبسا معرفيا ليتميز ما هو تعليمي عما هو مدرسي في المادة الدراسية مفهوميا، والتي ينزلها النقل الديداكتيكي من المادة العالمة تحت مطالب وشروط الفعل التعليمي وطبيعته. فالتعليمي كل فعل تدريسي يقع داخل المدرسة وخارجها، بينما المدرسي يقع فقط داخل المدرسة. فنذهب إلى القول أن تعليمية النحو التعليمي مثلا أشمل وأعم من تعليمية النحو المدرسي، لأنه مخصوص بشروط المتعلم والمدرسة والمادة المدرسة والمعرفة المتعلمة والمنهجية والمعينات البيداغوجية والممارسة الصفية ومعطياتها المتنوعة. أما الآخر فهو موضوع للتعليم من خارج تلك الشروط. والمدرسي مقرر رسميا أما التعليمي فغير ذلك. ما يعطي للمتعلم أو الأستاذ مجالا متسعا للمادة التعليمية ولتخريجها. وهو ما لا تسمح به المساحة المتنية والزمنية للمدرسي. وعليه؛ فالتعليمي هنا خصصناه بالمدرسي حتى يتناسب مع الإشكالية المطروحة. وإلا خارجه فترفع هذه الإشكالية في غالب المادة النحوية والصرفية التعليمية.

تجد إشكالية غياب السمات تأطيرها المدرسي في تعليمية الصرف أو التراكيب مستفيدة من

(1) الشويرخ، صالح ناصر، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، ط1، 2017، ص 12.



القوانين العامة التي توفرها التعليمية العامة، لكي تتحكم بالمنهجية توصيلا للمعارف والمعلومات والحقائق الخاصة بمادتي الصرف والتراكيب ضمن خصوصيتهما اللغوية والمنطقية وطبيعتهما المدرسية، ومطالب الفعل التدريسي بما فيها شروط وظروف اكتساب المعرفة، وتفاعلات مكونات المثلث البيداغوجي، واستحضار للعلاقة البينية المتضمنة في العقد الديداكتيكي ونواتجه المدرسية والإنسانية. ففيها يمكن للممارس البيداغوجي أن يستقي النموذج البيداغوجي المناسب لجماعة قسمه، بما يربط هذه الإشكالية بالمجال التعليمية الخاصة بالصرف والتراكيب، التي تمثل المنحى التطبيقي للقوانين العامة للتعليمية باستحضار خصوصية مادتي الصرف والتراكيب وجماعة القسم وظروف التدريس ومعطياته ومطالبه وبيئته.

جـ ـ طبيعة المقاربة:

بما أن التحليل المعرفي يستهدف غياب السمات في تدريس درسي الصرف والتراكيب، فإن المقاربة تبعا لذلك ذات طابع نقدي؛ ما يستدعي تأطيرها بالنقد التربوي بوابة نجاح العملية التدريسية وتطويرها، بفتح دفاتر بحثها على مجموع القضايا والمشاكل والإشكالات المعرفية والمنهجية والموضوعية عبر منظومة من علامات الاستفهام، طلبا لتحليلها وتفكيك بنيتها الإشكالية وإيجاد الحلول لها ودعما لتقويمها داخليا وخارجيا. فالنقد التربوي عملية فكرية علمية يجريها الممارس البيداغوجي والمشرف التربوي على مساحات الدرس المدرسي المتنوعة للتأكد من سلامتها تنظيرا وتطبيقا، ومن جودة ناتجها وتحصيل غاياتها وأهدافها. فإن لم يكن كذلك ذهب إلى الدراسة والتحليل والاستنتاج والمعالجة رافعا ما ثبت لديه من حقائق إلى درجة العلمية حتى تتهيكل وتغدو قوانين ومعارف أكاديمية معتمدة في الدرس المدرسي ومتعلقاته المعرفية والمنهجية. فممارسة النقد التربوي في الفعل التدريسي ضرورة لا خيارا بالنسبة لكل فاعل تربوي يرمي الجودة والتطور في مهامه. ولنا في هذه القضية المعرفية . غياب السمات . مثالا واضحا على أن الإشكالية متوارثة ومستمرة ومستجدة بدليل توارثها بين الكتب المدرسية على المستوى الأفقي التنوعي، والمستوى العمودي النوعي، بمعنى آخر على مستوى تعدد الكتب المدرسية، وعلى مستوى أجيال الكتاب المدرسي الواحد. ومثالا على أنها تأزم الدرس المدرسي لعدم تفطن المبرمج لها وانعدام تحركه نحوها بمجموعة أسئلة جوهرية وأساسية ومحرقة في نفس الوقت، وتصب في جوهر المسألة: لماذا لا ينجح الدرس الصرفي وصنوه التركيبي في أغلب الأحيان في تحقيق أهدافه؟ فالنقد التربوي كفيل بمد الباحث هنا بمجموعة من المناهج لمقاربة الإشكالية،

وهي ما ستستقي منها الورقة البحثية هذه المنهج التحليلي للمعطى المتني ونقده لكي تقف على تفسير الظاهرة وتجاوزها بالحل، وتحقيق تطوير الدرس الصرفي وشقيقه التركيبي متنا ومعرفيا ومنهجيا.

ـ منطوق الإشكالية:

يفيد المتن المدرسي في مادتي الصرف والتراكيب غياب السمات عن تدريس بعض المفاهيم والقواعد، ما يشكل على المتعلم فهمها وضبطها وتوظيفها، فيحصل معه ضعفا في اللغة يؤدي إلى ضعف الكفاية الإنتاجية لديه في اللغة العربية. ما يفقده استلزاما ضعف المقروئية والمعجم اللسني الغني وأدوات التعبير الكتابي والشفهي تعبيرا عن آرائه ومواقفه وأحاسيسه فضلا عن المواضيع والقضايا المطروحة عليه واقعيا أو افتراضيا. المسألة التي تتطلب التساؤل والبحث والدراسة وإيجاد الأسباب والعلل وإبداع الحلول دفعا لكل ما يشوش على المتعلم أداءه التعلمي واندماجه في مجتمع القراءة والفعل. فمنطوق الإشكالية يطلب تدخلا من الممارس البيداغوجي والمشرف التربوي لمقاربتها منهجيا ومعرفيا ومتنا، وتصحيح هفواتها تمهيدا لتسهيل مهام الممارس البيداغوجي والمتعلم على حد سواء.

وأما الزيارات الصفية والممارسة الصفية فقد أثبتت عمليا أن تدريس المتن الصرفي والتركيبي بصيغته هاته قد أتى بنتائج عكسية عما استهدف منه. فالمتعلم لا يستطيع مثلا تمييز الاسم عن الفعل من الكلمات غير المتداولة لديه أو التي تقع خارج معجمه اللسني كما سنرى لاحقا.

ـ تأثيل الكلمات المفتاحية:

مقاربة إشكالية غياب السمات عن درسي الصرف والتراكيب تتكئ على عدة مفاهيم معتمدة في مداخلها المصطلحات، التي تستوجب التأثيل اللغوي والاصطلاحي والإجرائي إن اقتضى السياق ذلك. ومنها:

السمات:

جمع سمة، وتنتمي اصطلاحيا إلى حقول معرفية عدة، من علم النفس واللسانيات والطبيعيات والرياضيات وغيرها، وتحت مسميات مرادفة. وإشكاليتنا تقع بحكم طبيعتها في المجال اللغوي المعرفي المدرسي، وتستدعي الحقل اللساني للتحديد على مستويين هما:



1. على مستوى اللغة:

السمة لغة هي العلامة والتأشيرة والخصلة والسجية، وتسمح بالتفريق والتمييز بين الأشخاص والأشياء والمواضيع... والسمة لابد منها للتمييز بين المفاهيم والقواعد اللغوية في التدريس.

2. على مستوى الاصطلاح:

ويتم تأثيلها على مستويين هما:

أ. مستوى لساني:

حيث السمة عنصر دلالي من الوحدة الدلالية المسماة السميم، وهي الوحدة الصغرى الدلالية التي تميز بين الأشياء والمفاهيم والمواضيع... أو الحد «الأدنى للدلالة أو المعنى التي لا يمكن أن تتحقق خارج إطار وحدة المعنى أو الدلالة الأوسع منها المسماة السميم « sémème»» [1]. والسميم هو حزمة من السمات المتوافقة مع وحدة معجمية، وتقع السمة على أضرب ثلاث:

. السمة الموجبة؛ ويشار إليها ب علامة: « + »؛ وتفيد أن الكلمة تحتوي على تلك السمة، فمثلا: كلمة «بنت» تتضمن سمات: + اسم/ + كائن حي/ + إنسان/ + أنثى/ + صغيرة العمر. وهو ما يعني أن هذه الكلمة تحتوي على سمات: الاسمية، والحياة، والإنسانية، والأنوثة، وصغر العمر/ السن.

. السمة السالبة؛ ويشار إليها ب « . »، وهي المنتفية عن الكلمة. فمثلا كلمة « ذكر» تنتفي فيها الأنوثة، فنرمز إليها ب « . أنثى» و « . جماد» و«. حيوان».

. السمة المزدوجة؛ ويشار إليها ب « ± »، وتفيد أن الكلمة توسم بالسمة الموجبة أو السالبة من قبيل: «عالم» ± ذكر، بمعنى أن سمة «العلم» يتسم بها الذكر والأنثى.

وهي السمات تنقسم إلى سمات أساسية وأخرى ثانوية. فالسمات الدلالية الأساسية «تقوم بمهمة تمييزية؛ ولذلك، يدعوها البعض السمات الأساسية أو السمات التمييزية»[2]. بينما الثانوية غير تمييزية، فمثلا: «لون التفاحة ليس سمة أساسية فيها، إذ قد تكون حمراء أو ذهبية أو خضراء. وحجم التفاحة ليس سمة أساسية، قد تكون صغيرة أو متوسطة أو كبيرة، ولكنها تبقى مع ذلك

(1) R. Galisson et D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, France, Ed6, p. 485.

(2) الخولي، محمد علي، علم الدلالة « علم المعنى «، دار الفلاح، عمان، الأردن، 2001، ص 200.

تفاحة. اللون والحجم بالنسبة للتفاحة سمتان ثانويتان»[1]. والسمات الدلالية الأساسية هي التي تشكل الهوية، فعندما «نتحدث عن السمات الدلالية، فإننا دون ريب نتحدث عن السمات الأساسية لأنها هي السمات التي تحقق التمييز بين الكلمات أو بين المدلولات أو بين المعاني. السمات الثانوية لا تقوم. بدور تمييزي، ولذلك فهي سمات غير وظيفية وغير مهمة»[2].

ب. مستوى الهوية:

التحديد الأنطولوجي للكائن الفيزيقي أو للكائن المصورن يمر عبر السمات، التي تشكل بنيته التصورية عند ذاته و/أو غيره، وتميزه عن باقي الموجودات الأخرى كيفما كانت طبيعة وجودها. وهي سمات تؤثر في الذات والآخر، بما يشكل كيانا « هوياتيا» يستحضره الكائن الفيزيقي في تواصله مع نفسه، من حيث السؤال: من أنا؟ أو تواصله مع الغير، من حيث السؤال: من هو؟ مما يفضي به إلى الكائن المصورن، الذي يغلب على المجالات المعرفية المفارقة للكائن الفيزيقي، وهو ما يعتمد أساسا على ما يسمى في بعض الدراسات « سمات تحديد الهوية» العاكسة للجوهر الدلالي للكلمة ولأساسها النظري.

وعند إطلاق مصطلح السمة في هذه الورقة، يقصد به الوحدة الدلالية المميزة للمحذوف على مستوى البنية الداخلية المعجمية أو المعرفية أو هما معا رغم أن المعرفية/الإبستيمية تتضمن المعجمية. وبالمناسبة؛ «إذا كان الهدف من التحليل اللغوي هو معرفة خبايا الكلمة، فإن التفكير في البحث عن السمات شكل نقطة انطلاق مهمة لتبيان أن الكلمة ما هي إلا وجه بسيط جدا من المعلومات والمعاني، على اعتبار أن البحث في دواخلها ينم عن وجود عالم لغوي آخر، له غناه ومسوغاته التي تدفع به إلى الاستعمال السليم داخل مجال اللغة»[3]، و«إننا نجعل من السمات رموزا إيجابية تساعدنا على فهم تصوراتنا للمقولة، وتساهم أيضا في رسم خطاطة تقنية عن طبيعة الحمولة الدلالية التي نبني من خلالها نسقنا اللغوي»[4].

الدرس الصرفي أو التركيبي العربي:

هو درس الصرف أو التراكيب «النحو» بالمفهوم القديم في المدرسة الابتدائية، ويتعلق باللغة

(1) نفسه، ص 200.

(2) نفسه، ص 201.

(3) الحسني، عبد الكبير، مرجع سابق، ص 32.

(4) نفسه، ص 33.



العربية؛ لكون المدرسة المغربية الابتدائية تدرس الصرف والتراكيب للغة الفرنسية وللأمازيغية، ومستقبلا سيكون هناك آخر للغة الإنجليزية. لذا خصصت الورقة درسي الصرف والتراكيب باللغة العربية. وهما مستقلان في المنهاج الدراسي ومتكاملان في نفس الوقت، يقومان على متن مدرسي ومنهجية ومعينات بيداغوجية وكتاب مدرسي، وزمن محدد، وشروط ومطالب... يلعبان دورا أساسيا في الاختبارات والامتحانات بما فيها الإشهادية، ويشكلان مع مكونات أخرى ما يسمى وحدة اللغة العربية في المدرسة الابتدائية.

هذان الدرسان حسب البرمجة التربوية المغربية يقدمان مباشرة مرة واحدة في الأسبوع ضمن حصة واحدة لكل منهما في وحدة اللغة العربية، ومرة أخرى ضمن ما يسمى التطبيقات والشكل. في المقابل يمارس الممارس البيداغوجي والمتعلم الظاهرة الصرفية والتركيبية بطريقة غير مباشرة في باقي مواد اللغة العربية والمواد الأخرى، بمعنى يمارس حين التواصل في حجرة الدرس باللغة العربية سواء حول اللغة العربية نفسها أو حول باقي المواد الأخرى التي تدرس باللغة العربية. ولكل مستوى دراسي برنامجه الخاص بالدرس الصرفي والتركيبي العربي المقرر رسميا على المتعلم.

مساءلة نقدية:

وهي إجرائيا هنا: الاستخبار عن حال الدرس الصرفي والتركيبي العربي في المدرسة الابتدائية المغربية بمنظومة من علامات الاستفهام في إطار النقد التربوي تحت ظل المنهاج الدراسي والكتاب المدرسي والأداء التدريسي، وما يرشح عن الممارسة الصفية من ناتج تعليمي عند المتعلم معرفة وكفايات وقدرة على الأداء والفعل. وهذه المساءلة النقدية تنصرف إلى تبيان ما اعترى درسي الصرف والتركيب العربي من علل ونواقص معرفية، وما احتضن من مزايا ومميزات وإيجابيات بين دفتي الكتاب المدرسي، يمكن البناء عليها للخروج من تلك المطبات المعرفية لتجويد ناتجه التعليمي. ولا تنصرف أبدا إلى مساءلة مؤلف الكتاب المدرسي؛ ولكن تنصرف إلى غايتها الأساسية، وهي: التصدي للتحديات بروح المعرفة وثبات الإرادة ونور الوعي طلبا للمعالجة والتصحيح والتطوير والتجديد، وخلق مساحة للإبداع إزاء فتح أبواب الأمل في المستقبل قتلا لليأس من حال بئيس عمر طويلا في منظومتنا التربوية والتكوينية، وتحميسا للإرادة الجماعية والعزائم القوية في تغيير الحال مهما أوهمتنا الجبرية والعطالة والنمطية التربوية أن تغيير الحال من المحال... فسنة الله في خلقه التغيير والتجديد والتطور، فالإنسان من مرحلة إلى مرحلة حتى وفاته، والأحداث والوقائع من حال إلى

حال، ما يبرهن على أن قانون التغيير والتجدد والتجديد والتطور سار في الحياة، والسكون والثبات مناف لهذا القانون الرباني ومناقضه. فالتغيير كائن واقع بعيدا عن اتجاهه ونوعه وكمه. وهو مطلب لمسايرة تطورات العالم المتنوعة. والأفراد والمجتمعات التي لا تتغير ولا تتطور ولا تتجدد تموت موتا بطيئا تحت ظلال التقدم الإنساني والحضاري.

اللسانيات التطبيقية:

لا يستقيم فعل تدريسي لغوي دون استحضار اللسانيات التطبيقية لارتباطها الوثيق بالمجال المدرسي ومشكلاته اللغوية من قبيل إشكالية غياب السمات. حيث «يبدو أنه لا يمكن تصور « تعليم لغوي» حقيقي دون الاستعانة بعلم اللغة التطبيقي، ذلك لأنه كما يرى كوردر . بحق . يهتم بمجموع العملية التعليمية للغة؛ بمعنى أنه هو الذي يهيمن على التخطيط وعلى اتخاذ القرارات المطلوبة باعتباره «علما» يستهدي قواعد العلم من الوصف، والضبط، والتنظيم»[1]. وبذلك فاللسانيات التطبيقية «ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية، أو هو علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد «المشكلات» اللغوية، وفي وضع الحلول لها. وإذا كان علم اللغة لا يمثل «العنصر الوحيد» في ميداننا، لأنه يستقي من علوم أخرى، فلا شك أنه يمثل «أهم عنصر» فيه»[2]. ولذا؛ ستمتاح إشكاليتنا نظرية السمات والوصف والتحليل والنقد والتفسير من خلالها لإيجاد حل لغياب السمات في درسي الصرف والتركيب «ومن توفير المعرفة الضرورية لأولئك المسؤولين عن اتخاذ القرارات المتعلقة باللغة سواء في الفصول الدراسية أو في أماكن العمل»[3]. «wilkins» وتكوين رؤية نقدية للممارس البيداغوجي لما يدرس من متن تعليمي في نطاق عملية التدريس فعلا تواصليا في سياق اجتماعي تربوي ثقافي تحت سقف التربية بما هي «أهم وأخطر ممارسة حضارية يقوم بها الإنسان، وجب القيام بها بعيدا عن الارتجال والعشوائية. ولا يكون ذلك إلا بتسليط أضواء العقل على العمل اليومي الذي نقوم به داخل فصولنا، قصد ترشيده والرفع من مستوى كفايته. ويقضي كل عمل رشيد أن يكون القائم به عارفا للأهداف التي يرمي إلى تحقيقها والوسائل التي ينوي استعمالها لذلك، واثقا من حاجيات الطرف المقابل وإمكاناته،

(1) الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية، مصر، 1995، ص 13..

(2) نفسه، ص ص 12 .13.

(3) الشويرخ، صالح ناصر، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 13.

حاذقا لطرق تقييم العمل المنجز... إلخ، ولا يشذ العمل التربوي عن هذه القاعدة العامة»[1]. وعليه، فاللسانيات التطبيقية تسعى إلى تطوير رؤية ناقدة حول اللغة في الحياة الاجتماعية التي يعيشها الممارس البيداغوجي والمتعلم في جماعة القسم والمؤسسة التعليمية وخارجها «بتبني مناهج واسعة في تحليل الخطاب مع تحليلات متعددة الوسائط»[2].

فقد «أصبحت اللسانيات التطبيقية في نهاية القرن العشرين حقلا واسعا متنوعا تتقاطع فيه العلوم. ومع أن تعليم اللغة وتعلمها ظل هو جوهر اللسانيات التطبيقية، إلا أن اهتمامات هذا العلم شهدت تحولات كبيرة. فقد أصبح اكتساب وتعلم جوانب اللغة المختلفة مثل الأصوات والمفردات والجوانب التداولية قضايا محورية في اكتساب اللغة الثانية، كما أصبح تطوير المعلم وتصميم المقررات والمواد التعليمية قضايا جوهرية في التعليم اللغوي. وقد ظلت موضوعات وصف لغة المتعلم باستخدام المدونات اللغوية، والخطاب الصفي، والدافعية، واستراتيجيات التعلم، والتعلم القائم على المهمة، واختبارات اللغة ضمن اهتمامات اللسانيات التطبيقية. وقد برزت موضوعات جديدة سعى المتخصصون في اللسانيات التطبيقية إلى دراستها مثل التنميط البينثقافي، والتقاطعات بين الترجمة والسياسة والقانون، والخطاب الإعلامي، واللسانيات القضائية، ودراسات الصم، والتخطيط والسياسة اللغوية، ومع أن لبعض هذه المجالات تاريخا طويلا، إلا أن الجيل الجديد من المتخصصين في اللسانيات التطبيقية شاركوا المتخصصين في هذه المجالات من خلال طرح أسئلة جديدة وتطوير رؤى جديدة»[3]. وهم يكادون «يجمعون على أن المهمة الرئيسة للسانيات التطبيقية هي التكفل بحل المسائل والقضايا ذات الطبيعة اللغوية في شتى ميادين النشاط الإنساني، ومن ثمة نظر إليها على أنها الأبحاث التي تتخذ من الإجراءات اللسانية سبيلا لمعاجلة القضايا الموصولة بالحياة اليومية والمهنية التي تحضر فيها اللغة، وهو ما يعني ضمنا عملها على إيجاد الحلول للمشكلات اللغوية التي تستجد في مختلف مناحي الحياة العلمية والعملية»[4] تستقي منها هيأة التدريس، وهيأة التأطير والمراقبة التربوية، وهيأة التسيير والمراقبة المادية والمالية، وهيأة التوجيه والتخطيط

(1) شبشوب، أحمد، مدخل إلى الديداكتيك « الديداكتيك العامة «، دفاتر في التربية 4، منشورات رمسيس، الرباط، المغرب، 1997، ص 7.

(2) الشويرخ، صالح ناصر، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص 31.

(3) الشويرخ، صالح ناصر، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص ص 31. 32.

(4) خاين، محمد، اللسانيات التطبيقية وسؤال التخصص، مجلة اللسانيات العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، العدد 7، 2018، ص 180.



التربوي، وهيأة الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي وغيرها المعرفة ومعرفة التجربة والأدوات والمناهج التي تواجه بها القضايا اللغوية القائمة أو الطارئة على ممارستها المهنية عن دراية ومعرفة ووعي، فيؤدي ذلك إلى تسهيل المهام من جهة، ومن جهة أخرى يؤدي إلى فتح حوارات علمية بين هذه الهيئات حول القضايا المطروحة في العملية التعليمية التعلمية ذات رؤى ومقاربات ووجهات نظر مختلفة، ما يجعلهم «يتفقون على عدد من الإشكاليات التي تتطلب حلا، ويقبلونها كإشكاليات صالحة للدراسة والبحث. كما يتفقون في الوقت ذاته على الشكل العام الذي ستظهر فيه الحلول في حقل معين»[1]، ويثري الحقل اللغوي المدرسي بالمعرفتين اللغوية والبيداغوجية، ومعرفة الفعل.

تعليمية الصرف والتراكيب المدرسيين:

تفيد التعليمية بصفة عامة الدراسة العلمية للعملية التعليمية التعلمية ومكوناتها من نظريات تدريسية، ومادة مدرسية، ومسلكيات منهجية وتقنياتها ومعيناتها البيداغوجية، وتفاعلات بينية بين الممارس البيداغوجي والمتعلم والمادة... والتعليمية يقابلها عند العديد من التربويين ديداكتيك وتدريسية التي تعرف بكونها «الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي le sé-duquant لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حس حركي. وتتطلب الدراسة العلمية، كما تعلم، شروطا دقيقة منها بالأساس، الالتزام بالمنهج العلمي في وضع الفرضيات وصياغتها والتأكد من صحتها عن طريق الاختبار والتجريب. كما تنصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية، التي يلعب فيها المتعلم « التلميذ» الدور الأساسي. بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يلائم حاجات التلميذ، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه، وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعلم. ويبدو أن هذا التنظيم ليس بالعملية السهلة، فهو يتطلب الاستنجاد بمصادر معرفية مساعدة، كالسيكولوجيا لمعرفة هذا الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لتحديد الطرق الملائمة. وينبغي أن يقود هذا التنظيم المنهجي للعملية التعليمية التعلمية إلى تحقيق أهداف تراعي شمولية السلوك الإنساني. أي أن نتائج التعلم ينبغي أن تتجلى على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم، وعلى مستوى المواقف الوجدانية، وكذلك على مستوى المهارات الحسية

(1) الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين: أسس ونماذج وتقنيات، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، المغرب، ط2، 2004، ص 44.



. الحركية»[1]... وهي تتضمن التعليمية العامة، والتعليمية الخاصة التي يذهب البعض إلى مقابلتها بالديداكتيك الخاصة، والتي تهتم «بالنشاط التعليمي داخل الفصل في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو بتلك. فنقول علم التدريس الخاص بالرياضيات وعلم التدريس الخاص بالتاريخ»[2]، وبذلك فهي «تهتم بتخطيط التعليم والتعلم الخاص بمادة معينة أو مهارات أو وسائل معينة مثل ديداكتيك العلوم ديداكتيك الوسائل التعليمية»[3]. ومنه فتعليمية الصرف أو التركيب هي التي تدرس الصرف أو التراكيب في علاقة بالفعل التدريسي من حيث القيام بالنقل الديداكتيكي وبتحديد أهداف المادتين، والمتن التعليمي المحقق للأهداف، ومجموع الأنشطة التعليمية التعلمية التي من خلالها يتم تدبير المتن التعليمي، ووضعيات التقويم، ومواصفات وسحنة المتعلم، ومطالب وشروط الفضاء التعليمي والفعل التدريسي، وتعيين المعينات البيداغوجية، وتخطيط السناريو التعليمي، وتصور تحديات وإكراهات الفعل التدريسي، وكذا تحديد محتوى مهننة الممارس البيداغوجي في هاتين المادتين المدرسيتين، وخطط التخطيط للدرس الصرفي والتركيبي وتدبيره وتقويمه والتغذية الراجعة، وخطط المخاطر وكيفية معالجتها وتحويلها إلى فرص للاستفادة منها في رفع درجة جودة ناتج التعلم في مادتي الصرف والتراكيب... إلى غير هذه المناشط التي تستهدفها الديداكتيكا الخاصة. ومن ثمة ستستفيد دراسة الإشكالية من عدة معطيات داخل نطاق تعليمية الصرف والتراكيب في تفكيك عناصر غياب السمات، وصياغة فرضيات خاصة بها انطلاقا من معطيات المتن الصرفي والتركيبي المقرر رسميا على المتعلم في المدرسة المغربية، وبناء نموذج السمات في ذين الدرسين، وكيفية برمجتها وتوظيفها في التدريس، وكيفية تكوين الممارس البيداغوجي على الاشتغال عليها.

ـ أهمية السمات في التدريس:

يمكن تبيان أهمية السمات في الدرس المدرسي من خلال بعض الأمثلة التي اشتغل عليها بعض الباحثين، وبعض معطى ندوات هذا الموضوع؛ حيث:

(1) الفاربي وآخرون، عبد اللطيف، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9/10، ط1، 1994، ص 69.

(2) الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين: أسس ونماذج وتقنيات، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، المغرب، ط2، 2004، ص 16.

(3) الفاربي وآخرون، عبد اللطيف، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9/10، ط1، 1994، ص 76.



1 . «تؤكد كلارك أن اكتساب الكلمات مرتبط باكتساب السمات الدلالية، وقد اقترحت هذه الفرضية لتفسير الإفراط في التوسيع overextention. وأكدت كلارك أن الطفل يبدأ في اكتساب معنى الكلمة من خلال اكتساب سمة أو سمتين فقط. الشيء الذي يمكننا من تفسير استعمال الطفل لاسم واحد في عنونة شيئين أو أكثر. وتعتبر كلارك أن السمات الأولى التي يكتسبها الطفل هي السمات المحسوسة. وينطلق الطفل من اكتساب السمات المحسوسة إلى السمات المجردة. ومن السمات العامة إلى السمات الخاصة. وتقترح أن السمات الدلالية يمكن تقسيمها إلى سمات إيجابية وأخرى سلبية. وتفترض أن اكتساب السمات الإيجابية يتم قبل السمات السلبية. في هذا الإطار، لاحظت أن كلا من « قبل» و « بعد» تشتركان في سمة [+ زمن]، وبالتالي يعبر الطفل الكلمتين تدلان على نفس المعنى في المرحلة الأولى. وفي مرحلة لاحقة يكتسب السمة [+.تزامن]؛ أي أن الكلمتين تدلان على مرحلتين زمنيتين مختلفتين، دون أن يعرف أن أحدهما يدل على مرحلة سابقة على الأخرى. وفي المرحلة الأخيرة يعرف أن « قبل» تمتلك السمة [+ قبلي]، في حين تتوفر « بعد» على السمة [.قبلي]. وإذا صح أن فرضية اكتساب السمات الدلالية تفسر كيفية اكتساب معنى الكلمات من قبل الطفل، فإن اكتساب السمات لا يقف عند حدود سن معين، بل يمتد إلى سن متقدم»[(1)].

2 . «روث كولهام Culham وهي باحثة رائدة في طرح وبناء نموذج سمات كتابة Traits of Writing Model في نموذجها، هدفت إلى خلق لغة محددة، وبناء فهم متسق، وتحديد صفات مشتركة لما تعنيه الكتابة الجيدة، وما يتصف به الكاتب الماهر، ولقد حددت سبع سمات Traits تميز الكتابة الجيدة، وتمكن الكاتب من الكتابة بشكل جيد؛ وهي: سمة الأفكار، والتنظيم، والصوت، واختيار الكلمات، وسلاسة الجمل، وقواعد الكتابة، والعرض. بإيجاز فلقد خلقت لغة مشتركة تميز الكتابة الجيدة، وتلهم الكاتب الواعد، وهذا الفهم المشترك بمثابة خط الأساس، ونقطة الارتكاز في تعليم الكتابة وتعلمها وتقييمها. ولقد أثبت البحث العلمي نجاعة هذا النموذج في تحسين تعليم الكتابة وتعلمها بشكل ملحوظ، ففي دراسة واسعة النطاق مدتها خمس سنوات حول سمات الكتابة مع معلمي الصف الخامس والطلبة في 74 مدرسة في ولاية أوريغون، بورتلاند، قدمت النتائج أدلة مهمة وموثوقة على فعالية استخدام سمات الكتابة كنهج تحليلي؛ أي يحلل الكتابة كعملية Process إلى سمات وصفات في مستويات متدرجة، في تحسين كتابة الطلبة خاصة فيما يتعلق بسمة التنظيم،

(1) ناجح، عبد الرحيم، نظريات اكتساب معنى الكلمة، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، مج 20، العدد80، 2019، ص ص 96 .97.



والصوت، واختيار الكلمات... وكيف يتفاعل المتعلم ويتبادل الأدوار في علاقته بالنصوص والأجناس اللغوية المتعددة، تارة ليطرح فكرته ويشاركها كتابة أو تحدثا، وتارة أخرى يتفاعل مع النصوص والأجناس اللغوية قراءة أو استماعا؛ ليبني المعاني ويولد الأفكار في ضوء خبرته السابقة، وهو أي المتعلم في كل ذلك يهتدي بثقافة السمات مَعلَما بارزا يعبد طريقه، ويمكنه من تعلم لغته وتوظيفها لخدمة أغراضه الأكاديمية والاجتماعية أو الشخصية...

إن ثقافة السمات تنقل المهتمين بتعليم اللغة العربية وتعلمها وتقييمها من الاختلاف إلى الاتفاق، ومن تفرق السبل إلى وحدة الهدف، ومن تبعثر الجهود إلى تركيزها، ومن تشرذم المذاهب والطرائق إلى اجتماعها، إنه تغيير نوعي في تعليم اللغة العربية وتعلمها وتقييمها، وهو في ذلك لا يناقض مناهج اللغة العربية القائمة، ولا يخرج عن معايير تعليمها، لكنه يجب أن يشكل قلبها النابض، وأقدامها الثابتة، وبصيرتها الثاقبة، وسبيلها الواضح للوصول إلى تعلمها بشكل جيد...

فالسمات طريقة واضحة ليتفاعل بها المتعلمون مع كل هذه الأجناس والنصوص المتباينة؛ لينقلوا المعاني والأفكار كتابة وتحدثا، وليبنوا المعاني ويولدوا الأفكار قراءة واستماعا، والكفاءة التواصلية؛ فالمتعلم في تواصله يلعب عددا من الأدوار؛ إنتاجا وإرسالا حين يكتب أو يتحدث، واستقبالا وتفاعلا حين يقرأ أو يستمع، ويستلهم ما قرأه أو استمع إليه حين يكتب أو يتحدث وهكذا، وهو في ذلك يوظف معرفته بالأشكال اللغوية وكذا بالأجناس اللغوية من حيث بنيتها وأهدافها وسياقات استخدامها؛ لتحقق أغراضه الأكاديمية أو الاجتماعية أو الشخصية، وعمليات التواصل اللغوي، فأي عملية لغوية إنتاجية كانت أو استقبالية لها ثلاث مراحل رئيسة ما قبل، وأثناء، وما بعد، وتتداخل السمات مع المراحل وفق طبيعة وصفات كل سمة من هذه السمات، فضلا عن أن اعتبار اللغة كعملية ينمي مهارات التفكير بشكل واسع، كما أن السمات تتطلب مهارات تفكير نقدية وإبداعية. علاوة على ذلك، فاعتبار اللغة عملية يتجاوز ذلك إلى ما بعد العمليات اللغوية أو الوعي بتعلم اللغة»[1].

3 . إن التدريس بالسمات في اللغة يفيد المتعلم في التعرف على: الترادف، والتضاد، وبناء المعنى، ومتطلبات بناء السياق اللغوي... من خلال القوانين الناظمة للسمات التي يمكن التفكير في بعضها من قبيل:

(1) حسين، عبدالعزيز محمد عبدالعزيز، (2018)، ثقافة السمات في تعليم اللغة العربية: نموذج السمات التواصلية: إرساء لغة مشتركة لتعليم اللغة العربية وتعلمها وتقويمها، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، أعمال المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية، مجلد1، 2018، ص ص 238 .239.



«1. إذا تماثلت السمات الدلالية لكلمتين، دل هذا التماثل على وجود علاقة ترادف بينهما. ويمكن أن ندعو هذا القانون الاستدلال على الترادف. مثلا، تماثل سمات معلم/مدرس يؤدي إلى استنتاج الترادف بينهما.

2. إذا ترادفت كلمتان، فإن هذا يستدعي وجود تماثل في سماتهما الدلالية. ويمكن أن ندعو هذا القانون قانون تماثل السمات. مثلا، بما أن معلم/مدرس مترادفتان، فلابد أن تتماثل سماتهما الدلالية.

3. إذا اختلفت كلمتان من حقل دلالي واحد في سمة دلالية أساسية واحدة أو أكثر، كانتا في علاقة تضاد. ويمكن أن ندعو هذا القانون قانون الاستدلال على التضاد. مثلا، اختلاف ولد/بنت في سمة + ذكر يردي إلى استنتاج علاقة التضاد بينهما.

4. إذا تضادت كلمتان من حقل دلالي واحد، فلابد أن يختلفا في سمة دلالية واحدة أو أكثر. ويمكن أن ندعو هذا القانون قانون اختلاف السمات. مثلا، بما أن ولد/بنت في حالة تضاد، فلابد أن تختلفا في سمة واحدة على الأقل.

5. كلما زاد عدد السمات الدلالية المختلفة بين كلمتين، زاد الاختلاف بينهما في المعنى. أي هناك تناسب طردي بين عدد السمات المختلفة بين كلمتين والاختلاف بينهما في المعنى. ويمكن أن ندعو هذا القانون قانون العلاقة بين فرق السمات وفرق المعنى. مثلا، ولد/امرأة تختلفان في سمتي الجنس والسن، ولكن ولد/بنت تختلفان في سمة الجنس فقط. إذا، الاختلاف بين ولد/امرأة في المعنى أكبر من الاختلاف بين ولد/بنت»[1].

ومجال السمات هو مجال جد مهم وحساس في نفس الوقت؛ حيث «من أشد الأمور حساسية و دقة في الدرس اللساني الحديث دراسة السمات، وهي الدراسة التي تشتغل على مسألة جوهرية ترتبط بظواهر الإصهار» Fusion» والكبس « compression « و الشطر « fussion» التي تحدث عنها الفاسي الفهري. وهي مجموعة من العمليات التي ترتبط تحديدا بكون جميع المقولات اللغوية الفعلية مثلا تكبس ضمنها الكثير من السمات التي تحدد طبيعتها المقولية والمعجمية والدلالية ، بل إنها تعمل على تحديد حتى المجالات التي يجب أن ترد فيها تواصليا. ومن الأمثلة على ذلك أن تقول: [ضرب] فتحدد سماته المكبوسة داخله في كونها [+ف] [+ حدث] [+ فا] [+ أثر] [+ متعدي] [+ ضحية]...

(1) الخولي، محمد علي، علم الدلالة « علم المعنى»، مرجع سابق، ص ص 202. 203.



وهي السّمات التي يحتاجها الفعل في بناء المقولة ؛ إذ يصعب على اللغة أن تكشفها في كليتها، بل نكتفي في المعجم بالوقوف عند مستوى الصورة المعجمية « المدخل المعجمي» دون حتى الإشارة إلى مكونات الفعل الحقيقة»[1]. وبهذا؛ فالسمات في درسي الصرف والتراكيب تحدد المفهوم والقاعدة ومجال التطبيق وصيغة التطبيق. فنجد مثلا في تحديد أنواع الكلمات أن السمات تحدد أولا مجموع البيانات الخاصة بالاسم في حد ذاته، أي تحدد خصائصه الفيزيقية الدلالية... فالمنزل كمثال؛ تبين بأنه [+ بناء على مساحة] [+ بيوت] [+ . مطبخ] [+ . مرحاض] [+ . كهرباء] [+ . ماء] [+ . مؤثث] [+ . مخصص للسكن] [+ . مخصص للكراء]... ثم تحديد نوع كلمته من خلال سماتها « اسم » لأنه تنطبق عليه سمات الهوية الخاصة بالاسم، والتي سنبينها في التحليل. وهكذا يتضح أهمية السمات في تدريس مكونات اللغة بصفة عامة ودرسي الصرف والتراكيب بصفة خاصة.

ـ لمحة عن السمات:

لنتعرف عن السمات نقدم المثال التالي:

*كلمة «بنت» تتضمن سمات: + اسم/ + كائن حي/ + إنسان/ + أنثى/ + صغيرة العمر... وهو ما يعني أن هذه الكلمة تحتوي على سمات: الاسمية، والحياة، والإنسانية، والأنوثة، وصغر العمر/ السن.

*كلمة «ولد» تتضمن سمات: + اسم/ + كائن حي / + إنسان / + ذكر / + صغيرة العمر... وهو ما يعني أن هذه الكلمة تحتوي على سمات: الاسمية، والحياة، والإنسانية، والأنوثة، وصغر العمر/ السن.

وهذه السمات في الاسمين معا إيجابية، وأما السلبية فهي في كلمة بنت: ذكورة، وفي كلمة ولد: .أنوثة. وهي السمة الدلالية المميزة لكل منهما. أما السمات الباقية في هذا المثال فمشتركة لا تميز بين الكلمتين. وليتضح ذلك بالجدول التالي في مثاله؛ حيث الإنسانية لا تميز بين الكلمات الأربع؛ لكن الذكورة والكبر يميز بينها.

الكلمة السمة	رجل	امرأة	صبي	فتاة
إنسان	+	+	+	+
ذكر	+	.	+	.
الكبر	+	+	.	.

وأما عن سمات الهوية، فهي تمييزية يمكن أن نعبر عن مثال منها عبر ذكر سمات الكلمة « الاسم» ب:

(1) الحسني، عبد الكبير، مرجع سابق، ص 30.



1. السمات اللفظية وهي:

«.قبوله « أل»، نحو: الرجل، الشجرة، البنت...

.قبوله الجر بحرف، نحو: درست في الجامعة

.أو بالإضافة، ونحو: درست كتاب النحو

.أو بالتبعية، ونحو: مررت بخالد ومحمود

.قبوله التنوين محمد رسول

.قبوله النداء: يا طالب، أتقن عملك»[1].

2. السمات المعنوية وهي:

«. قبوله الإسناد، مثل تاء المتكلم في: درست... والمخاطب في: شاهدت المباراة... والمخاطبة في: نجحت في الامتحان... ولفظ الامتحان ومحمد في كل من قولنا: اقترب الامتحان... محمد رسول...

أقسام التنوين:

تنوين التمكين: وهو الذي يلحق الأسماء المعربة، نحو: محمدٌ، قاضٍ، طالبٌ، فتىً...

تنوين التنكير: وهو الذي يلحق الأسماء المبنية المختومة ب «ويه» للفرق بين معرفتها ونكرتها، نحو: قابلت سيبويه وسبويهٍ آخر.

تنوين المقابلة: وهو الذي يلحق جمع المؤنث السالم مقابل النون في جمع المذكر السالم، نحو: مسلماتٍ، مؤمناتٍ.

تنوين العوض: وهو الذي يدخل بعض الكلمات عوضا عن حرف نحو: لدواعٍ كثيرة إلخ أو كلمة أو جملة، نحو: كلٌ يموت، أي كل إنسان يموت/ عوض عن كلمة أو عوض عن جملة نحو قوله تعالى: ﴿فَلَوْلَا إِذَا بَلَغَتِ الْحُلْقُومَ وَأَنتُمْ حِينَئِذٍ تَنظُرُونَ﴾ (الواقعة/ 84-83)، التنوين في حينئذ: عوض عن

(1) محمد، عاطف فضل، النحو الوظيفي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2013، ص 27.



جملة كاملة وهي: إذا بلغت الروح الحلقوم/عوض عن جملة. لدواع كثيرة أجلتُ الامتحان/ عوض عن حرف الياء ويكون في كل منقوص ممنوع من الصرف: نحو، جوارٍ وغواشٍ»[1].

ويمكن لنا أن نأخذ بوحدة المعنى أو الدلالة الأوسع من السمات وهي السميم « sémème» مثل:

سميم الاسم = { «+ أل» + «+ الجر» + «+ الإضافة» + «+ التبعية» + «+ التنوين» + «+ النداء» + «+ الإسناد» + «. الجوازم» + «. السين، سوف...» + «. النواصب: لن» +... }.

ـ في المقاربة:

ستقارب الورقة غياب السمات عن درس الصرف والتراكيب على مستويين:

أ . مستوى المتن التعليمي؛

ب . مستوى المسلك المنهجي/ الديداكتيكي للمتن التعليمي.

أ . مستوى المتن التعليمي:

أ.1. الدرس الصرفي:

في أقسام الكلمة يفيد الكتاب المدرسي للمستوى الرابع ابتدائي أنها أقسام ثلاثة بمنطوق القاعدة التالية: «اَلْكَلِمةُ ثَلاثَةُ أَقْسامٍ : اِسمٌ وَفِعْلٌ وَحَرْفٌ.

- اَلْاسْمُ يَدُلُّ عَلى « إِنْسانٌ - حَيَوانٌ - جَمادٌ - نَباتٌ»؛

- اَلفِعْل يَدُلُّ عَلى وقوعِ عَمَلٍ في ٱلْماضي أوَ ٱلْحاضر أوَ ٱلمسْتَقْبَلِ « كَتَبَ، يَكْتُبُ، سيكتُبُ، أكْتُبْ»؛

- اَلْحَرْفُ كُلُّ كَلِمَةٍ لَيْستِ ٱسمًا وَلا فِعْلا»[2]. من خلال هذا الاستنتاج/القاعدة نكتشف بسهولة عدم الارتكاز في تقديم أقسام الكلمة على سماتها؛ ونكتشف الخطأ النحوي الوارد في القاعدة وهو تنوين الضم بدل تنوين الكسر في تعريف الاسم، فعلى تكسر ولا ترفع، وهو خطأ لغوي سيؤثر قبل القاعدة على تعلم اللغة!؟ فبالنسبة لـ:

(1) نفسه، ص 29.

(2) أوقاسم وآخرون، أحمد، الجديد في اللغة العربية: دليل الأستاذة والأستاذ. السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب، ط1، 2019، ص ص 41 .42.

1. الاسم:

اكتفى التعريف بذكر انتفاء سمة الزمن « زمن» بالنسبة للاسم والحرف، وإثباتها « + زمن» بالنسبة للفعل، وهي غير كافية للتمييز بينها؛ فمثلا: أسماء الأفعال؛ سيجدها المتعلم تؤدي معنى الفعل، لكنها لا تقبل سمات الفعل، لكنها تقبل بعض سمات الاسم كالتنوين ودخول اللام في بعضها، في حين تحمل بعضها دلالة الزمن سواء الماضي أو الحاضر أو المستقبل/الأمر، من قبيل: « هيهات تحمل دلالة الماضي، أف تحمل دلالة المضارع، حي تحمل دلالة الأمر»؛ فيحتار المتعلم أين سيصنفها. فلو قدرنا أننا قلنا له ميز نوعيا بين هذه الكلمات: « فرس . ليمونة . صه . عليك . منزل . هلم . هيهات . إليك...» فما هو فاعل في تمييزها؟ لا أعتقد أنه يستطيع التمييز بينها بناء على سمة « +/. زمن» فقط، فهو يلمس واقعيا عمل اسم الفعل عمل فعله لكنه ليس فعلا وإنما هو اسم!؟ فلو افتراضنا أننا أتيناه بجملة «دونك الكتاب»، فيجد الكتاب مفعولا به منصوبا، وهو أمام اسم؟! حسب سمة الزمن «. زمن». وهناك الأسماء التي تشبه الحروف، وهذه إشكالات قد تعترض المتعلم وهو أمام نصوص القراءة أو أمام الإنشاء... ما يبقي سؤال توظيف السمات في بناء الاستنتاج مطروحا.

كما أن السمة الخاصة بالحرف المبنية على نفي الاسمية والفعلية عن الحرف، تقتضي لزوما معرفة سمات الاسم وسمات الفعل حتى نطبقها عليها بجانب سمة «. زمن». وهي إشكال معرفي ينطلق منه المتعلم لتحديد الحرف من الاسم والفعل؟ فكيف له ذلك وهو لا يدري السمات الخاصة بكليهما حتى يقيس بها وعليها؟... وهناك الحروف المشبهة بالفعل التي هي: « إنّ وأنّ < للتوكيد >؛ كأنّ < للتشبيه >؛ لكنّ < للاستدراك >؛ ليت < للتمنّي >؛ لعلّ < للترجّي >؛ لا < لنفي الجنس >». والتي تطرح على المتعلم إشكالية التمييز وتحديد النوع. وعلى العموم؛ فالسمات تعد أساسا معرفيا في بناء المفهوم وتشكيل هوية الكلمة ودلالتها فضلا عن تحديد التقاطع بينها، والتفرد فيما بينها، والتقابل... بما يحدد ترادفها أو تضادها، ومعناها في السياق بتوجيهها نحو سمات معينة موجبة وأخرى سالبة... وهكذا؛ نقف على إفراد اللغويين مبحثا خاصا بالسمات وأهميتها. والديداكتيكيون خصصوها بدراسات عملية وميدانية لتبيان دورها الأساسي في تعليم المتعلم المفردات اللغوية.

وقد حدد الكتاب المدرسي الاسم محصورا في الدلالة على: « إنسان، أو حيوان، أو نبات، أو جماد»، وهو تحديد يتعلق بالكائنات الفيزيقية التي تأخذ أبعاد المكان والزمن والوجود، بمعنى آخر الكائنات الحيزية المحسوسة التي يتحسسها المتعلم، وهو تعريف يراعي بيداغوجيا معطى المرحلة النمائية التي



يعيشها متعلم التعليم الابتدائي في سنواته الدراسية الأولى؛ لكنه من الناحية الإبستيمية يغفل عن بعض السمات التي تدخل بعض الأسماء غير تلك في دائرة الأسماء، في حين يعرف الاسم بـ «ما دل على معنى في نفسه غير مقترن بزمن. أو هو ما دل على مسمى، نحو الأسد، اليد، البنت، الشجرة، الولد...»[1]. «وهو الكلمة التي تدل على معنى في نفسها دون علاقة بالزمن»[2]. ويمكن صياغة ذلك بالمعادلة التالية البسيطة: الاسم = { «حدث» + «. زمن» }، وهو تعريف نجده في النحو التقليدي يحدد الاسم ببعدين:

.بعد كينونة الذات: الدلالة على مسمى أو معنى في ذاته. ومنه قد يكون هيئة فيزيقية أو حدث أو علاقة.

.بعد صفة كينونة الذات: عدم الارتباط بالزمن، بمعنى الارتفاع عن الزمن، رغم أن في واقع أمر الذات الفيزيقية فلسفيا ترتبط بالزمن في وجودها وبالمكان. فلا وجود لذات فيزيقية خارج الزمن والمكان والحدث كذلك. ويقصد بعدم اقترانها بالزمن: عدم قابليتها للتصريف في الأزمنة الثلاثة كما يفهمها المتعلم. وهو معطى يلمسه المتعلم عندما تطلب منه مثلا تصريف «مدرسة» في الماضي أو المضارع أو الأمر. ولا يستطيع؛ فحينها يستوعب التعريف، ويميز الاسم عن الفعل القابل للتصريف في الأزمنة الثلاثة التي يعرفها.

وصفات كينونة الذات لا تقف عند النحويين عند عدم اقتران الاسم بالزمن .وإن كان عمادها . بل تتعدى ذلك إلى سمات أخرى جمعها ابن مالك في قوله:

بالجَرِّ وَالْتَّنْوِينِ وَالنِّدَا وَأَلْ وَمُسْنَدٍ لِلاِسْمِ تَمْيِيزٌ حَصَلْ[3]

وقد نهض شراح الألفية لتبيان المعنى، حيث جاء لابن ناظم الألفية: أبي عبد الله بدر الدين محمد بن جمال الدين محمد بن مالك في شرح ألفية والده قوله:

«قد عرفت أن الكلمة تنقسم إلى ثلاثة أقسام اسم وفعل وحرف فلابد من معرفة ما يميز بعضها

(1) محمد، عاطف فضل، النحو الوظيفي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2013، ص 27.

(2) مجدوب، أحمد، المنوال النحو العربي: قراءة لسانية جديدة، كلية الآداب . سوسة/ دار محمد علي الحامي . صفاقس، تونس، ط1، 1998، ص 203.

(3) ابن مالك الأندلسي، محمد بن عبد الله، ألفية ابن مالك في النحو والصرف، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، المغرب، 2015، ص 5.



عن بعض وإلا فلا فائدة في التقسيم ولما أخذ في بيان ذلك ذكر للاسم علامات تخصه ويمتاز بها عن قسميه وتلك العلامات هي الجر والتنوين والندا والألف واللام والإسناد إليه أما الجر فمختص بالأسماء لأن كل مجرور مخبر عنه في المعنى ولا يخبر إلا عن الاسم فلا يجر إلا الاسم كزيد وعمرو في قولك مررت بزيد ونظرت إلى عمرو وأما التنوين فهو نون ساكنة زائدة تلحق آخر الاسم لفظا وتسقط خطا وهو على أنواع تنوين الأمكنية كزيد وعمرو وتنوين التنكير كسيبويه وسيبويه آخر وتنوين المقابلة كمسلمات وتنوين التعويض كحينئذ وتنوين الترنم وهو المبدل من حرف الاطلاق نحو قول الشاعر:

يا صاح ما هاج العيون الذرفن من طلل كالاتحمي اهجن

وتنوين الغالي وهو اللاحق للروي المقيد كقول الشاعر:

وقاتم الاعماق خاوي المخترقن مشتبه الاعلام لماع الخفقن

على ما حكاه الأخفش وهذه الأنواع كلها إلا تنوين الترنم والغالي مختصة بالأسماء لأنها لمعان لا تليق بغيرها لأن الأمكنية والتنكير والمقابلة للجمع المذكر السالم وقبول الإضافة والتعويض عنها مما استأثر به الاسم على غيره وأما النداء كقولك يا زيد و يا رجل فمختص بالاسم أيضا لأن المنادى مفعول به والمفعول به لا يكون إلا اسما لأنه مخبر عنه في المعنى وأما الألف واللام وهي المعبر عنها بأل فهي من خواص الأسماء أيضا لأنها موضوعة للتعريف ورفع الإبهام وإنما يقبل ذلك الاسم كقولك في رجل الرجل وفي غلام الغلام وأما الإسناد إليه فهو أن ينسب إلى اللفظ باعتبار معناه ما تتم به الفائدة كقولك زيد قائم وعمرو منطلق وهو من خواص الأسماء فإن الموضوع للنسبة إليه باعتبار مسماه هو الاسم لا غير وقد عبر عن هذه العلامات بالبيت المذكور وتقديره حصل للاسم تمييز عن الفعل والحرف بالجر والتنوين والندا وأل ومسند أي والإسناد إليه فأقام اسم المفعول مقام المصدر واللام مقام إلى وحذف صلته اعتمادا على التنوين وإسناد المعنى إليه»[1].

فالمتعلم الذي لا يعرف سمات الاسم وسمات الهوية الخاصة أو قل على حد تعبير الأقدمين علامات الاسم لا يمكنه إدخال المصدر في عداد الأسماء فـ«التفكير» مثلا لا يدل على الإنسان، ولا على الحيوان، ولا على النبات، ولا على الجماد، وإنما يدل على عملية ذهنية تتم على مستوى الدماغ،

(1) ابن مالك، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن جمال الدين محمد، شرح الفية ابن مالك، تص. وتنقيح محمد بن سليم اللبابيدي، مطبعة القديس جاورجيوس، بيروت، لبنان، 1312، ص ص 4.5.



فأين سيصنفه؟ هنا يتجلى لنا وبالملموس فضلا عن واقع الفعل التعليمي والتجربة أن المتعلم لابد له من مقياس تمثيلي المصورن ومخزن في ذاكرته ليوظفه في تحديد الأشياء والمفاهيم أو لنقل لابد له من خلق نموذج للقاعدة مبني على دارات تغذية راجعة بمتغيرات متنوعة من بينها السمات ليجد الفروق بين أنواع الكلمة في اللغة العربية، ويوظفها أحسن توظيف. وهو ما يقوده إلى الوعي المعرفي المسنود باستراتيجيته الفوق معرفية التي تسمح له بالتخزين والاستدعاء والتوظيف للنموذج الذي بناه بمعية وقائع الدرس وحدثية التعليم والتعلم ووساطة الممارس البيداغوجي، وفي فضاء الحجرة الدراسية ومكوناتها المتنوعة بما فيها جماعة القسم التي تمنح لتعلماته سياقا اجتماعيا ومعرفيا وسيكولوجيا مؤثرا.

2. الفعل:

نلاحظ بأن كتاب المتعلم عرف الفعل بكونه دلالة على عمل في أحد الأزمنة الثلاثة، والفعل لا يدل فقط على العمل فهو يدل على معنى في ذاته مرتبط بالزمن، ولتبسيطه للمتعلم يمكن استبدال العمل بالحدث لأن الحدث أوسع من العمل. وفي تصور المتعلم العمل متعلق بإنجاز أثر فعلي على مفعول ما بناتج مادي محسوس، يخرج منه كل أثر غير محسوس؛ لذا سيلتبس عليه الأمر في بعض الأفعال غير المحسوسة وغير المادية «البوحيات» كفعل التفكر والتفكير، وسبح في السماء متأملا... والمتعلم في العمل يلمس العامل والمعمول به أو فيه والأثر؛ بينما لا يجدها في الأفعال غير الحسية من قبيل أدرك، فهم، تأمل، خاف، أحب، كره، غار...

وهذا التعريف فيه التباس تحدثه المرحلة العمرية للمتعلم الذي يوظف في مقام التمثلات نظرية الترميز المشترك التي تربط التمثلات الحسية الناتجة عن الموجودات الفيزيقية والتمثلات الحركية في إطار تخزين المعلومة واستدعائها وتوظيفها فضلا عن فهمها ووعيها. وهو الإشكال المعرفي والتحدي الذي يقف أمام أداء المتعلم التعلمي حين تقويمه بتمييز أنواع الكلمة. هذا؛ ويعرف الفعل بـ: «لفظ يدل على معنى في نفسه ويتعرض ببنيته لزمان معين، يخبر به ولا يخبر عنه»[1]، وقيل: «الفعل ما

(1) نهر، هادي، النحو التطبيقي وفقا لمقررات النحو العربي في المعاهد والجامعات العربية، عالم الكتب الحديث، إربد، جدارا للكتاب العلمي، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 9.



دل على حدث وزمن»[1]، «وهو الكلمة التي تدل على معنى في نفسها مع علاقتها بالزمن»[2]، وجاء في الألفية:

بنا فعلت وأتت ويا افعلي ونون أقبلن فعل ينجلي[3]

والبيت يعرف الفعل من خلال سمات الهوية، حيث «يعرف الفعل وينجلي أمره بالصلاحية لدخول تاء ضمير المخاطب عليه كقولك في فعل فعلت وفي لبس لبست ذاهبا وفي تبارك تباركت يا رحمن أو بتاء التأنيث الساكنة كقولك في أقبل أقبلت وفي أتى أتت أو ياء المخاطبة كقولك في افعل افعلي أو نون التأكيد كقولك في أقبل أقبلن فمتى حسن في الكلمة شيء من العلامات المذكورة للأسماء والأفعال علم أنها حرف ما لم يدل على نفي الحرفية دليل»[4]. وأضف إلى ذلك دخول السين الدالة على الاستقبال عليه، من قبيل: سَينجح المجد في الامتحان باجتهاده. فكلمة «ينجح» فعل، وعلامته هي سين الاستقبال. كما تدخل عليه سوف مثل: سوف تنهض الأمة إذا أقبلت على الإبداع وخرجت من خوف المجهول. ف«تنهض» فعل، وعلامة ذلك أنه جاء بعد «سوف». وكذلك تسبقه «قد» كقوله عزل وجل: ﴿قد أفلح المؤمنون الذين هم في صلاتهم خاشعون﴾ (سورة المؤمنون/ الآيتان:1 و2)؛ ف « أفلح» فعل لأنه مسبوق بـ «قد». وهناك إضافات تفصيلية عدة لهذه السمات ولأخرى خاصة بالأفعال على مستوى النحو العربي من حيث: «المبنى والمعنى يمكن تمييزها بها عن غيرها، ومن ثم تكون قسما مستقلا من أقسام الكلم في العربية الفصحى ويمكن تلخيص ذلك فيما يلي:

1 . من حيث الصورة الإعرابية: يختص الفعل بقبول الجزم « وهو المضارع من بين الأفعال» فلا يشاركه فيه قسم آخر من أقسام الكلم والمعروف أن الجزم حالة إعرابية تختلف عن البناء على السكون وهذا البناء على السكون ليس سمة خاصة لأي قسم من أقسام الكلم. وإذا كان الماضي لا يجزم محلا حين يكون شرطا ولا جزم لفعل الأمر من أي نوع.

2 . من حيث الصيغة الخاصة: هناك صيغ محفوظة قياسية مبوبة إلى ستة أبواب للفعل الثلاثي وهناك صيغ أخرى محفوظة قياسية للأفعال مما زاد على الثلاثة ثم صيغ من كل ذلك لما بني للمعلوم

(1) حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ص 87.

(2) مجدوب، أحمد، المنوال النحو العربي: قراءة لسانية جديدة، مرجع سابق، ص 203.

(3) ابن مالك الأندلسي، محمد بن عبد الله، ألفية ابن مالك في النحو والصرف، مرجع سابق، 2015، ص 5.

(4) ابن مالك، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن جمال الدين محمد، شرح الفية ابن مالك، مرجع سابق، ص ص 4. 5.



وصيغ أخرى لما بني للمجهول ومن هنا يمكن لنا أن نميز الفعل بهذه الصيغ من غيره من أقسام الكلم بمجرد معرفة الصيغة. وبهذا تمتاز الأفعال عن بقية الأقسام.

3 . من حيث الجدول: الأفعال تقبل الدخول في جميع أنواع الجداول فإذا وصفنا الفعل في جدول إلصاقي فإننا نستطيع أن نحبر بهذا الجدول مدى تقبل الفعل للتاءين أو لحروف المضارعة أو النونين أو ما يلصق به أي نوع من الإلصاق كالضمائر المتصلة وسين التنفيس وهلم جرا. وإذا وضعنا الفعل في الجدول التصريفي أمكننا أن نعرف ما إذا كان الفعل متصرفا أو غير متصرف وما إذا كان المتصرف منه تام التصرف أو ناقص التصرف. أما إذا وضعنا الفعل في جدول إسنادي فإننا سنتعلم من الجدول طريقة إسناد الفعل إلى الضمائر المختلفة وما يترتب على ذلك في بعض الإسنادات من إعلال أو إبدال أو نقل أو حذف أو غير ذلك. ولا يقبل الدخول في جميع أنواع الجداول على هذا النحو إلا الفعل وبذا يمتاز الفعل عن بقية أقسام الكلم.

4 . من حيث الإلصاق وعدمه: تمتاز الأفعال من هذه الناحية بقبول طائفة من اللواصق التي لا تلصق بغيرها ومنها الضمائر المتصلة في حالة الرفع والسين ولام الأمر وحروف المضارعة وتاء التأنيث وقد أشرنا إلى ذلك أكثر من مرة قبل قليل.

5 . من حيث التضام: تختص الأفعال بقبول التضام مع قد وسوف ولم ولن ولا الناهية. وحين يكون الفعل لازما يكون وصوله إلى المفعول به بواسطة ضميمة مختارة من حروف الجر.

6 . من حيث الدلالة على الحدث: تدل الأفعال على الحدث دلالة تضمنية، لأن الحدث جزء معناها فهي تدل إلى جانبه على الزمن فتختلف عن الأسماء التي تدل على مسمى وعن المصدر من بين الأسماء من حيث تكون دلالة المصدر على الحدث دلالة مطابقة لا تضمن، فالحدث هو كل معنى المصدر ولكنه جزء معنى الفعل وكذلك يختلف الفعل بهذا عن الصفة التي تدل على موصوف بالحدث لا على الحدث نفسه.

7 . من حيث الدلالة على الزمن: سبق وأن ذكرنا أن الأفعال تدل على الزمن بصيغتها دلالة وظيفية صرفية مطردة وبهذا يختلف الفعل عن الصفة التي لا تتصل بمعنى الزمن إلا من خلال علاقات السياق فدلالة الصفة على الزمن وظيفة السياق لا وظيفة الصفة، وكذلك تختلف الأفعال في دلالتها على الزمن عن الأدوات الفعلية الناسخة مثل كان وكاد وأخواتهما لأن الزمن وحدة هو معنى



هذه النواسخ فلا يقترن فيها بمعنى الحدث وإذا اقترن بشيء من المعاني الأخرى، فإنه يقترن ببعض معاني الجهة كالمقاربة والشروع والاستمرار وهلم جرا.

8. من حيث التعليق: يبدو الفعل في السياق في صورة المسند ولا يكون مسندا إليه أبدا فهو بذلك عكس الاسم تماما ومختلف عن الصفة كما يبدو من الشكل الآتي:

مسند إليه	مسند	ملاحظات
الاسم الصفـ	ـة الفعل	الضمير في ذلك كالاسم والخوالف كالفعل

بهذا عرفنا أن الفعل يمتاز عن كل ما عداه من أقسام الكلم، من حيث استقلاله بصيغ معينة، ومن حيث استقلاله بقبول الجزم لفظا أو محلا، ومن حيث استقلاله بقبول الدخول جدول إسنادي، ومن حيث تفرده بقبول إلصاق ضمائر الرفع المتصلة به، ومن حيث التضام مع كلمات أو عناصر لا تضام غير الأفعال، ثم من حيث اقتصاره على أداء وظيفة المسند في السياق وقصوره عن أداء وظيفة المسند إليه»(1).

فهذه السمات تغيب في التعريف إلا الارتباط بالزمن، وهي سمة فارقة لكنها غير كافية ليميز بها المتعلم الفعل عن الاسم والحرف خاصة إذا لم يكن يعرف تصريف الأفعال في الأزمنة الثلاثة. لذا كان من الممكن إضافة سمات الهوية التالية لتشكيل سميم الفعل = { «حدث» + «+ زمن» + «+الفاعل» + «+ ت التأنيث» + «+ ي المخاطبة» + «+ ن التوكيد» + «+ قد» + «+ س» + «+ سوف» + «+ النواصب» + «+ الجوازم» + «. أل» + «. الجر» + «. الإضافة» + «. التبعية» + «. التنوين» + «النداء»... }.

3. الحرف:

وقد عرفه الكتاب المدرسي بـ: «اَلْحَرْفُ كُلُّ كَلِمَةٍ لَيْستِ ٱسمًا وَلا فِعْلا»(2). وهو ما سيتطلب من المتعلم المعرفة التامة بسمات الاسم والفعل معا، ويبقى الغموض المعرفي يلف التعريف تبعا

(1) حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، مرجع سابق، ص 87.

(2) أوقاسم وآخرون، أحمد، الجديد في اللغة العربية: دليل الأستاذة والأستاذ. السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص ص 41. 42.



لالتصاق سؤال الماهية به: ما الحرف إذن؟ وهو تعريف يدخل في باب تعرف الأشياء بأضدادها مع بعض التحفظ. ويبقى سؤال مميزات الحرف معلقا. والقاعدة لم تمكن المعلم من سمات الاسم والفعل معا إلا في حدود التعريف الضيق. لذا؛ إن وضعنا المتعلم أمام اختبار اختيار الحرف من الاسم والفعل في جملة مفردات وكلمات، فعلى أي أساس سيحيد الاسم والفعل ويبقي على الحرف؟ هذه الأسئلة قد تبدو لعالم اللغة بسيطة ولا تحمل أي تعقيد معرفي! لكن في نظرية التعلم والمعرفة المدرسية تطرح إشكالات معرفية عديدة تنضاف إليها الإشكالات المنهجية. وتعقد المشهد التعلمي أمام المتعلم. لذا ذهب النحاة إلى أن الحرف: «ما دل على معنى في غيره، ومن ثم لم ينفك من اسم أو فعل يصحبه إلا في مواضع مخصوصة حذف فيها الفعل واقتصر على الحرف، فجرى مجرى النائب، نحو قولهم: نعم وبلى، وإي، وإنه، ويا زيد، وقد في قوله: وكأن قد»[1]. وقيل الحرف كلمة: «لم تدل على معنى ولا زمن»[2]؛ بمعنى أنه لا مدلول له في ذاته ولا بذاته. واستلزاما لذلك فتعريف الحرف تعريفا مدرسيا يجب إفادة المتعلم بأن معنى الحرف يتحدد في التركيب اللغوي الدال على معنى معين في سياق معين، وهو ما يعينه في فهم معاني الحروف في الجمل، حيث «مدلوله يكون بواسطة الجملة التي يدخل فيها»[3]، وهو «لا يقع مسندا ولا مسندا إليه»[4]. لذا قيل سابقا: « ومن ثم لم ينفك من اسم أو فعل يصحبه إلا في مواضع مخصوصة حذف فيها الفعل واقتصر على الحرف، فجرى مجرى النائب » بما يعني أن الاسم أو الفعل هو الذي يحدد المعنى للحرف حسب وروده في السياق. وهذا التعريف يؤدي بالمتعلم إلى الوقوف على أن الحرف صنف ثالث من أصناف الكلم في العربية ظنا منه تسهيل مهامه في الإمساك بمفهوم الحرف، غير أنه يضع أمامه التباسا معرفيا كما مر بنا. وهو ينسجم مع قول ابن مالك:

«سواهما الحرف كهل وفي ولم   فعل مضارع يلي لم كيشم»[5]

والتعريف هذا إن كان المتعلم متمكنا من سمات الاسم والفعل، فسيسهل عليه تمييز الفعل والاسم عن الحرف وبكل بساطة ويسر بتطبيق سمات كل منها على الحرف فتأبى عليه ذلك، فيعرف

(1) يعيش، موفق، شرح المفصل، دار الطباعة المنيرية، مصر، ص ص 2 .5.

(2) البلوي، محمد سلمان، كلمة وحرف في النحو والصرف، السعودية، ط1، 2012، ص 26.

(3) نفسه، ص 27.

(4) نفسه، ص 27.

(5) ابن مالك الأندلسي، محمد بن عبد الله، ألفية ابن مالك في النحو والصرف، مرجع سابق، 2015، ص 6.

أنه أمام الحرف من حيث يستقي دلالة الحرفية من خارج سمات الاسم والفعل معا ودلالته من سياق الكلام. وهي إن تمت؛ تقنية مدرسية تساعد المتعلم في المستويات الدنيا من التعليم الابتدائي في ضبط الحرف. ويزيد هذا الضبط تمكن المتعلم منه حين يعرف بأن هناك ثلاثة أقسام للحرف، وهي: «أ. حروف مختصة بالأفعال كحروف الشرط، والحروف التي تنصب المضارع والحروف التي تجزمه. ب. حروف مختصة بالاسم: كحروف الجر، والحروف المشبهة بالفعل. ج. حروف مشتركة بين الأسماء والأفعال كحروف العطف وحرفا الاستفهام: هل، والهمزة»[1] وبأن سميم الحرف يتحدد في: { «+ معنى في غيره» + «+ . ح المباني) + «+ . المعاني» + «. سمات الاسم» + «. سمات الفعل» + «+ اختصاص بالاسم» + «+ الربط بين الأسماء و الأفعال أو أجزاء الجملة» +» + . ح النصب؛ ح الجزم؛ ح الشرط؛ ح المصدر؛ ح التحضيض؛ ح الاستقبال؛ ح الردع؛ ح التوقع؛ ح النفي؛ ح الجر؛ ح الاستثناء؛ ح النداء؛ ح المشبهة بالفعل؛ ح المفاجأة؛ ح التفصيل؛ ح التنبيه ؛ ح العطف؛ ح النفي؛ ح الجواب؛ ح الاستفهام؛ ح التفسير؛ ح الاستفتاح...» }. وهذه المسألة تعليمية بالدرجة الأولى ولا تدخل في تعريف الحرف على حد قول أبي البركات العلوي تعليقا عن جزء من تعريف ابن جني للحرف المستوحى منه تعريف الكتاب المدرسي السابق: «اعلم إنه لما بين علامة الاسم وعلامة الفعل، لم يبق غير الحرف فقال: ما لا يحسن فيه علامات الأسماء ولا علامات الأفعال فهو حرف، فهذا ليس بحد، وإنما هو على سبيل التعليم، ثم قال: والحرف ما جاء لمعنى في غيره، فهذا حد لأن الحروف معانيها في غيرها»[2] وقد كان ابن جني عرف الحرف بقوله: «الحرف: ما لم تحسن فيه علامة من علامات الأسماء، ولا علامات الأفعال، وإنما جاء لمعنى في غيره نحو: هلْ، وبلْ، وقد لا تقول: من هلَ ولا قد هلَ ولا تأمر به. قولك قد قام، وقد قعد، وقد يقوم، وقد يقعد، وكونه أمرا نحو: قم واقعد»[3] وكون الحرف كلمة ليست اسما ولا فعلا هو توصيف لا يدل المتعلم على ماهيته وسماته. وإنما يرشده إلى كيفية النظر فيه بإجراء سمات الاسم والفعل عليه، وانتفاؤها عنه. وهي مسألة آلية تساعد المتعلم

(1) رضا، علي، المرجع في اللغة العربية: نحوها وصرفها، دار الفكر، بيروت، لبنان، د.ت.، ص 13.

(2) الطيار، رزاق عبد الأمير مهدي، معاني الحروف الثنائية والثلاثية بين القرآن ودواوين شعراء المعلقات السبع، أطروحة دكتوراه مقدم إلى مجلس كلية التربية الأولى « ابن رشد « في جامعة بغداد، العراق، مطبوعة 2005،pdf، ص 17.

(3) ابن جني، أبو الفتح عثمان، اللمع في العربية، تح سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، 1988، ص 16.



توظيف المعايير والمؤشرات في التمييز حسب مفاهيم علوم التربية. وإنما ما يميزه هي السمات حيث لكل حرف معنى في سياق الكلام يمكن أن نستشفه من الجدول التالي(1):

حرف الجر/ السمات	مكان	زمان	اختصاص	اتجاه	سبب	أصل	فاعل	غاية	نمط	مُلك	أداة	إلصاق	مصاحبة	كمية
من	+	+	.	+	+	+	+	.	.	.	.	.	.	.
لـ	.	+	+	+	+	.	.	+	.	+	.	.	.	.
في	+	+	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
إلى	+	+	+	+	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
على	+	+	+	.	+	.	.	.	.	.	.	.	+	.
ب	+	+	.	.	+	.	.	.	+	.	+	+	.	.
عن	+	+	+	.	+	+	.	.	.	.	.	.	.	.
حتى	.	+	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	+

ولنضرب مثالا عن ذلك حسب الآتي حتى نقف على أهمية السمات في تسنين المعلومة، وتعليم كيفية بناء الكلام حسب قواعد اللغة:

.دخلتُ إلى القسم.

حرف جر هذه الجملة « إلى»، يتضمن سمة « + مكان» المتوافقة مع الركن الاسمي «القسم» الذي -هو الآخر- يتضمن سمة «+مكان»، والمتناسبة والمنسجمة مع الفعل «دخل» المحتوي على سمة « + حركة» فضلا عن سمة « + زمن». فالمتعلم الذي يتمكن من هذه السمات ويفهمها ويعيها، سيتخذها حتما تسنينات أو مفاتيح إدخال المعلومة في ذاكرته، لأنها تعتبر معلومات حسية يلمسها المتعلم في معاني الكلام، ويراها في الجمل، ويسمعها في الأصوات، ويقف على أثرها في التواصل، فـ «دخلت» بمعنى «الفعل والفاعل» يلمس المتعلم في «دخل» السمات التالية: «الحركة والحدث والزمن» ويفهمها ويعيها ويحسها بأدواته المعرفية. و«تاء المتكلم/الفاعل» يلمس فيها المتعلم سمة «القائم بالفعل الذي أتى الحركة والحدث في زمن معين»، وهكذا مع باقي سمات الركن الحرفي. وبما

(1) ميشال، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: الحملة البسيطة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1406/1986، ص 175.



أن السمات على هذا المستوى تعد معلومات حسية ترفع بعد ذلك إلى المجرد من خلال الصورة، يمكن للمتعلم أن يتعامل معها تعامله مع تخزين وإدخال الذكريات ذاكرته.

ولتبيان الفارق للمتعلم بين فصوص الكلمة العربية لأجل التعرف عليها وضبها يمكن تقديمها على شكل جدول كالتالي:

فص الكلمة	سماته
اسم	+ حدث؛ .زمن؛ + ال؛ + يا؛ + ة؛ + تنوين؛ + الجر؛ .سمات الفعل؛ + الإسناد إليه؛...
فعل	+ حدث؛ + زمن؛ + الفاعل؛ + ت التأنيث؛ + ي المخاطبة؛ + ن التوكيد؛ + قد؛ + س؛ + سوف؛ + النواصب؛ + الجوازم؛ .أل؛ .الجر؛ .الإضافة؛ .التبعية؛ .التنوين؛ .النداء؛...
حرف	+ معنى في غيره؛ + .ح المباني؛ + .المعاني؛ .سمات الاسم؛ .سمات الفعل؛ + اختصاص بالاسم؛ + الربط بين الأسماء والأفعال أو أجزاء الجملة؛ + .ح النصب؛ ح الجزم؛ ح الشرط؛ ح المصدر؛ ح التحضيض؛ ح الاستقبال؛ ح الردع؛ ح التوقع؛ ح النفي؛ ح الجر؛ ح الاستثناء؛ ح النداء؛ ح المشبهة بالفعل؛ ح المفاجأة؛ ح التفصيل؛ ح التنبيه؛ ح العطف؛ ح النفي؛ ح الجواب؛ ح الاستفهام؛ ح التفسير؛ ح الاستفتاح...

أ.2. الدرس التركيبي:

سنقارب هذا الدرس من خلال مثال النواسخ الحرفية التي يمكن أن نقيس عليه بعض الدروس التي تشكل قضايا معرفية أو منهجية أو متنية أو جميعها، فتعوق التعليم والتعلم اللغوي عند المتعلم وتحول دون تحقيق الكفاية المستهدفة، ودون تمكينه من المعرفة اللغوية الصحيحة، فيتقدم في السلم التعليمي وهو يحمل تشوهات معرفية في بنية معماره الفكري. والمقاربة تكون على:

1.المستوى المتن التعليمي:

يذهب الكتاب المدرسي(1) إلى تعريف إن وأخواتها «النواسخ الحرفية» بقوله:

«النواسخ الحرفية هي: إن - أن - كأن - لعل - ليت - لكن. تدخل النواسخ الحرفية على الجملة

(1) عسو وآخرون، مصطفى، المفيد في اللغة العربية: السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، كتاب المتعلمة والمتعلم، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 2019، ص 211.



الاسمية، فتنصب المبتدأ ويسمى اسمها، وترفع الخبر ويسمى خبرها»[1]. في هذا التعريف يوجد إشكال معرفي تعترض المتعلم وهو دلالات هذه الحروف، هل هي بنفس درجة الدلالة وحقلها المعجمي؟ أم هناك اختلاف بينها؟ فالاعتقاد السائد عند أغلب المتعلمين الذين شملهم تقويم درس النواسخ الحرفية أنها تعني نفس الشيء، حيث وضع المتعلمون النواسخ الحرفية اعتباطا في فراغ الجملة التالية: «... الجفاف عم البلاد، فهيا نقيم صلاة الاستسقاء... الله ينزل المطر، فيغاث الناس» فلم يستقم معناها. في حين المجموعة التجريبية التي تمكن متعلموها من دلالة كل حرف استطاعوا بناء المعنى بناء سليما، مما يبين دور دلالة الحروف الناسخة من خلال سماتها في بناء سميم كل واحدة منها وبناء المعاني من خلال ورودها في سياق الكلام. وبالتالي؛ فإن القاعدة ينقصها ذكر سمات كل حرف ناسخ على حدة، من قبيل:

.إنّ: تفيد التوكيد؛

.أنّ: تفيد للمصدرية؛

.لكنّ: تفيد الاستدراك؛

.كأنّ: تفيد التشبيه؛

.ليت: تفيد التمني؛

.لعل: تفيد الترجي؛

والفرق بين ليت ولعل يكمن في أن « ليت» تفيد تمني حدوث شيء غير متوقع وصعب التحقيق، بينما تفيد « لعل» تمني شيء متوقع وسهل الحدوث». فاطلاع المتعلم على دلالة هذه الحروف ستمكنه من معرفة مفاهيم جديدة كالتوكيد والاستدراك والتشبيه والتمني والترجي وبعض التفاصيل الخاصة بها، وبالتالي يقف عليها في المعجم اللغوي ثم القاموس النحوي وفي الاشتغال النحوي. فمثلا؛ معنى الاستدراك يفيد تلافي الشيء وتداركه وتصحيحه واتباع الشيء بالشيء والردف والإصلاح، وبذلك يمكن الاحتفاظ بهذا المعنى النووي، فيكون الاستدراك تصحيحا فوريا في ذات الجملة لخطإ أو حكم، حيث يثبت الحكم للمعطوف بعدما ننفيه عن المعطوف عليه. وقيل الاستدراك «استثناء ما يتوهم السامع أنه داخل في العموم، أي أن تنسب لما بعدها حكما مخالفا لحكم ما قبلها، نحو: «زيد

(1) نفسه، ص 211.



كريم لكنه جبان»، فقبل الاستدراك كان السامع يتوهم أن صفة الشجاعة داخلة في عموم كرم زيد، فاستثنيتها ببيان ضدها فقلت: « لكنه جبان»»[1]. وكذلك يتعرف المتعلم على الرجاء ودروب طلبه لممكن محبوب أو للإشفاق أو للتعليل أو للظن؛ حيث تقع لعل للترجي «وهو طلب الأمر الممكن المحبوب، نحو: « لعلك تزورنا»، أو للإشفاق، وهو الخوف من وقوع مكروه، نحو: «مرض زيد فلعله هالك»، أي: فأخشى أن يهلك، أو للتعليل، نحو: «لعلكم تتقون، لعلكم تذكرون...»، أو للظن، نحو: «لعلي أزورك غدا»، أي: أظن أنني أزورك)[2]. كما يتعرف على حروف جديدة من خارج الحروف الناسخة تعمل عملها من قبيل «ما» الحجازية التي «سميت حجازية لأن أهل الحجاز هم وحدهم الذين يعملونها عمل ليس...] ک[قوله تعالى: « ما هذا بشرا»»[3] وشروط عملها وإهمالها...

فهذه المعرفة لا يمكن للمتعلم وفق قاعدة الكتاب المدرسي أن يطلع عليها لأنها غائبة عنه لم يدرجها مؤلفو الكتاب. وبالتالي لا يعرف المتعلم لأي غرض توظف هذه الحروف. فالكتاب المدرسي يشكل فرشة معرفية في شأن النواسخ الحرفية ضعيفة جدا لا تبني الكفاية اللغوية عند المتعلم ولا تساعده على الإنشاء اللغوي والتعبير عما يريده بتوظيف القواعد التركيبية والصرفية على الوجه السليم. ويمكن للسمات في سياقه أن تساعد المتعلم على إجراء المقارنة بين هذه الحروف فيما تشترك من عمل، وتختلف من معاني وفق الجدول التالي:

الحرف	سماته									
	البناء على النصب	تتضمن معنى الفعل	نصب المبتدأ	رفع الخبر	التوكيد	المصدرية	الاستدراك	التشبيه	التمني	الترجي
إن	+	+	+	+	+	.	.	.	.	.
أن	+	+	+	+	+	+	.	.	.	.
لكنّ	+	+	+	+	.	.	+	.	.	.
كأن	+	+	+	+	.	.	.	+	.	.
ليت	+	+	+	+	.	.	.	.	+	.
لعل	+	+	+	+	.	.	.	.	.	+

(1) الأنطاكي، محمد، المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، ط2، ج2، د.ت.، ص 23.

(2) نفسه، ص ص 23 .24.

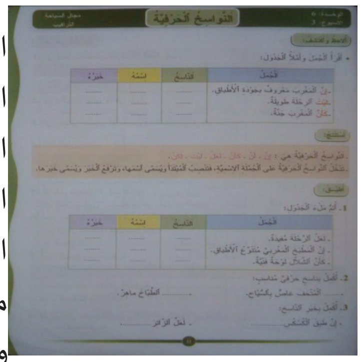
(3) نفسه، ص 16.



ويقف المتعلم على دورها في بناء المعاني والدلالات حسب التركيب والسياق تعبيرا عن الأحداث والأفكار والمواقف والأشخاص والأمكنة والأزمنة.

2. على مستوى المنهجية:

من خلال الاطلاع على المنهجية المقررة للدرس، وهي تتمثل في: ألاحظ وأكتشف ثم أستنتج، فأطبق. وقد جاءت كما هي مدرجة في الدرس في كتاب المتعلم[1] كالتالي:



النواسخ الحرفية

ألاحظ وأكتشف:

- أقرأ الجمل وأملأ الجدول:

الجمل	الناسخ	اسمه	خبره
- إن المغرب معروف بجودة الأطباق.	....	....	....
- ليت الرحلة طويلة.	....	....	....
- كأن المغرب جنة.	....	....	....

أستنتج:

- النواسخ الحرفية هي: إن - أن - كأن - لعل - ليت - لكن.
- تدخل النواسخ الحرفية على الجملة الاسمية، فتنصب المبتدأ ويسمى اسمها، وترفع الخبر ويسمى خبرها.

أطبق:

1. أتم ملء الجدول:

الجمل	الناسخ	اسمه	خبره
- لعل الرحلة مفيدة.	....	....	....
- إن المطبخ المغربي متنوع الأطباق.	....	....	....
- كأن الشلال لوحة فنية.	....	....	....

2. أكمل بناسخ حرفي مناسب:

- .... المتحف غاص بالسياح. .... الطباخ ماهر.

3. أكمل بخبر الناسخ:

- إن طبق الكسكس .... - لعل الزائر ....

إن الاشتغال بالمنهجية المقررة لا يمكنها مساعدة المتعلم على التعرف على الناسخ واسمه وخبره ما لم يتدخل الممارس البيداغوجي بالشرح والتوضيح والأسئلة الموجهة، فرغم تلوين النواسخ باللون الأحمر لن تؤدي غرضها ما لم يوظف المتعلم المنهج المقارن على مستوى الحركة في أواخر كلمات: « المغرب، الرحلة » وأواخر كلمات: «معروف، طويلة، جنة «، ويقارن بين معنى الجمل الثلاث في المحطة المنهجية الأولى: «ألاحظ وأكتشف». وهذه المحطة في كتاب المتعلم لا تتضمن سمات أو معايير أو مؤشرات التمييز ما بين الناسخ واسمه وخبره. فمثلا الجدول التالي مع سؤاله، كيف يقاربه المتعلم المفترض فيه أنه يجهل الناسخ الحرفي ومعناه ووظيفته ودوره في الكلام؟

*أقرأ الجمل وأملأ الجدول:

الجمل	الناسخ	اسمه	خبره
.إن المغرب معروف بجودة الأطباق.	...	...	...
.ليت الرحلة طويلة.	...	...	...
.كأن المغرب جنة.	...	...	...

إن السؤال هو الآخر ملتبس، فهل القراءة كافية في تمكين المتعلم من ملء الجدول؟ ألا يفترض هذا السؤال أن المتعلم يعرف الناسخ واسمه وخبره مسبقا، وإلا لما أمره بالقراءة فقط؟ هذا السؤال هو سؤال للتقويم أقرب منه لسؤال الوضعية، المشكلة، ومنه؛ فالمتعلم لن يستطيع التعامل مع الجدول

(1) عسو وآخرون، مصطفى، المفيد في اللغة العربية: السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، كتاب المتعلمة والمتعلم، مرجع سابق، ص 211.



ومع الملاحظة والاستكشاف ما لم يساعده الممارس البيداغوجي أو متعلم آخر متمكن من الدرس أو أي راشد له المعرفة بالنواسخ الحرفية.

بعد الملاحظة والاستكشاف يذهب المتعلم مباشرة إلى الاستنتاج عبر المحطة المنهجية « أستنتج» والتي يستنتج فيها القاعدة السابقة، دون طرح أسئلة عليه خاصة بالاستنتاج من قبيل: ما الحروف الناسخة؟ لماذا سميت كذلك؟ على ماذا تدخل؟ وما عملها؟ وما معانيها؟... فكيف للمتعلم أن يستنتج قاعدة بغياب أسئلة استنتاجية؟ فهذا المسلك المنهج يخالف قواعد مناهج البحث بما فيه المنهج الاستقرائي الموظف في هذا الدرس. ففي غياب الممارس البيداغوجي ومساعدته وتوجيهاته وأسئلته لن يفيد الكتاب المدرسي المتعلم في استنتاج القاعدة التي يمكن وصفها بالقاعدة الصماء.

وبعد الاستنتاج يذهب الكتاب المدرسي إلى المحطة المنهجية الثالثة «أطبق» وهو تطبيق لا يخرج عن مدخل الدرس من حيث بساطة الأسئلة وسهولة الإنجاز الواردة في:

1. أتم ملء الجدول:

الجمل	الناسخ	اسمه	خبره
.لعل الرحلة مفيدة.	...	...	...
.إن المطبخ المغربي متنوع الأطباق.	...	...	...
.كأن الشلال لوحة فنية.	...	...	...

فهذا الجدول شبيه بالأول في خاناته وجمله إلا من ناحية البناء اللغوي فهي مختلفة، ولكنها في جوهر الفكرة متشابهة. وهو جدول مباشر يستطيع المتعلم التعاطي معه انطلاقا من كونه تعرف إلى النواسخ الحرفية وعملها واسمها وخبرها.

2. أكمل بناسخ حرفي مناسب:

... المتحف غاص بالسياح. .... الطباخ ماهر.

3. أكمل بخبر الناسخ:

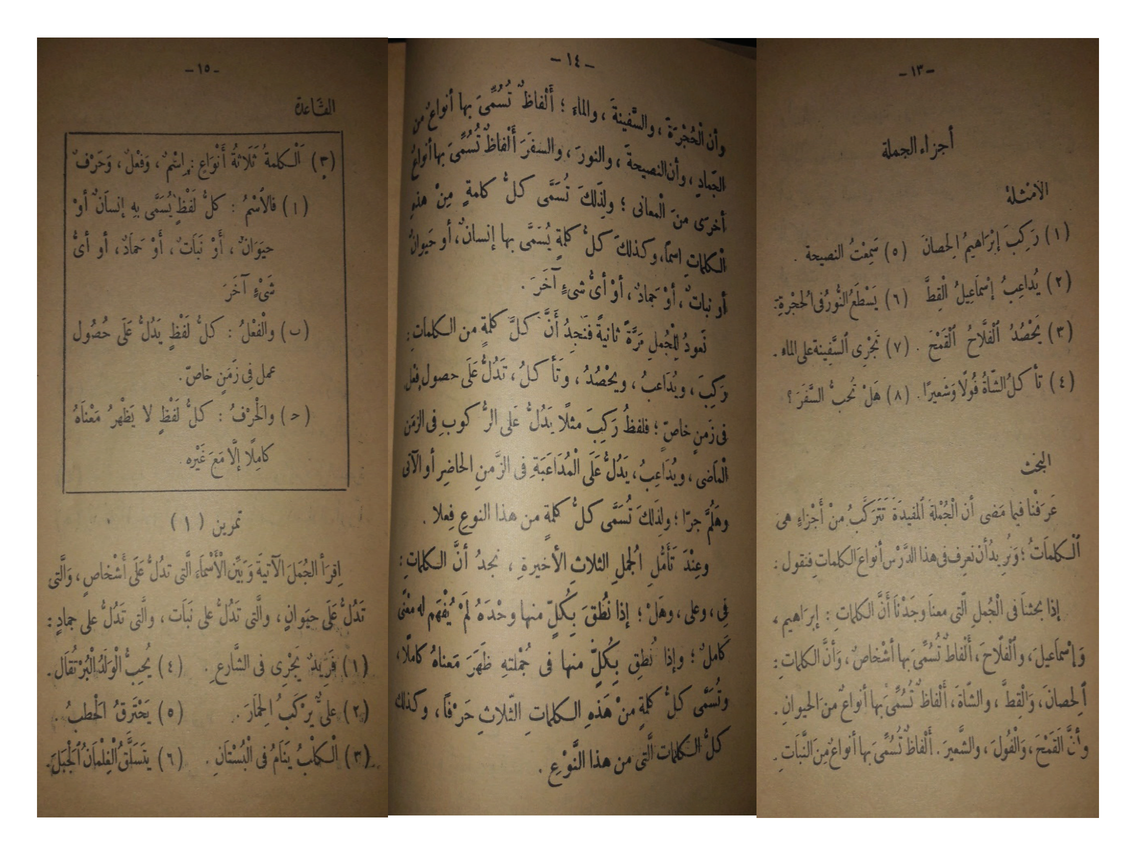
.إن طبق الكسكس... .لعل الزائر...

أسئلة سهلة ومباشرة لن تطرح إشكالية على المتعلم مع العلم أن « التطبيق» مهارة من مهارات

التفكير الدنيا، وهي السقف الأعلى لمهارات التفكير الدنيا. وكان حري بالكتاب المدرسي أن يطرح على المتعلم وضعيات إشكالية تقويمية تنبئ عن مدى تمكنه من النواسخ الحرفية وتفصيلها كأن يقدم جملا يتقدم فيها الخبر، وأخرى يتأخر اسمها، وأخرى يطلب شكلها بين « لكنّ» و « لكنْ»، وأخرى يطلب منها وضع الناسخ المناسب للتمييز بين « لعل» و«ليت» حسب المعنى والسياق... أو يقدم نصا فيه النواسخ الحرفية في غير أماكنها مما يؤدي إلى معاني ودلالات غير مناسبة للسياق، ويطلب تصحيح النص بإعادة وضع النواسخ الحرفية في أماكنها المناسبة أو يقدم نصا بنقط حذف يضع فيها المتعلم النواسخ الحرفية المناسبة لكي يستقيم معنى النص... فتتنوع وضعيات التقويم حتى يتبين مدى تمكنه من المعرفة أولا ثم من المهارات والكفايات ومن توظيفها أو تطبيق الكفاية في وضعيات مماثلة تقع في نفس العائلة. لكن مع الأسف نقع على نماذج مكررة من التمارين التقويمية لا تفسح مساحة معرفية ومهارية وأدائية للمتعلم بقدر ما تحاصره حتى في التفكير من حيث تقولب تفكيره على نمط معين من التمارين دون اكتشاف أخرى ذات حلول مغايرة. في حين أننا أمام مؤلفين محترفين افتراضيا ومتخصصين في التأليف المدرسي لن تفوتهم مثل هذه القضايا المعرفية والمنهجية. فبعض الكتب المدرسية القديمة التي تخلت عليها المدرسة باعتبارها متجاوزة زمنيا وعلميا تعد بمقياس المعرفة المدرسية والديداكتيك والبيداغوجية هي أفضل من بعض الكتب المدرسية المقررة حاليا لأنها تأت السمات من بابها الواسع بأسماء متنوعة كالخصائص أو المميزات أو الصفات... فهي وإن أخذت بالمنهج الاستقرائي فقد ضمنت الدرس مرحلة البحث بعد الأمثلة التي قدمتها للمتعلم، وضمنها ناقشت الأمثلة لاستخلاص القاعدة التي ضمنتها هي الأخرى بعض السمات، ثم ذهبت إلى التمارين بمفهوم التقويم، كما يتجلى ذلك في كتاب «النحو الواضح في قواعد اللغة العربية لمدارس المرحلة الأولى» في المحطتين المنهجيتين «البحث» و «القاعدة» كالتالي[1]:

(1) الجارم، علي و أمين، مصطفى، النحو الواضح في قواعد اللغة العربية لمدارس المرحلة الأولى، د.م.، د.ب.، ج1، 1956، ص ص 13. 15 .





-١٣-

أجزاء الجملة

الأمثلة

(١) ركب إبراهيم الحصانَ (٥) سمعت النصيحة.
(٢) يداعب إسماعيل القط (٦) يسطع النور في الحجرة.
(٣) يحصد الفلاح القمح (٧) تجري السفينة على الماء.
(٤) تأكل الشاة فولا وشعيرا. (٨) هل تحب السفر؟

البحث

عرفنا فيما مضى أن الجملة المفيدة تتركب من أجزاء هي الكلمات، ونريد أن نعرف في هذا الدرس أنواع الكلمات فنقول:

إذا بحثنا في الجمل التي معنا وجدنا أن الكلمات: إبراهيم، وإسماعيل، والفلاح، ألفاظ تسمى بها أشخاص، وأن الكلمات: الحصان، والقط، والشاة، ألفاظ تسمى بها أنواع من الحيوان. وأن القمح، والفول، والشعير. ألفاظ تسمى بها أنواع من النبات.

-١٤-

وأن الحجرة، والسفينة، والماء؛ ألفاظ تسمى بها أنواع من الجماد، وأن النصيحة، والنور، والسفر، ألفاظ تسمى بها أنواع أخرى من المعاني؛ ولذلك تسمى كل كلمة من هذه الكلمات اسما، وكذلك كل كلمة يسمى بها إنسان، أو حيوان أو نبات، أو جماد، أو أي شيء آخر.

نعود للجمل مرة ثانية فنجد أن كل كلمة من الكلمات: ركب، ويداعب، ويحصد، وتأكل، تدل على حصول فعل في زمن خاص؛ فلفظ ركب مثلا يدل على الركوب في الزمن الماضي، ويداعب، يدل على المداعبة في الزمن الحاضر أو الآتي وهلم جرا؛ ولذلك تسمى كل كلمة من هذا النوع فعلا.

وعند تأمل الجمل الثلاث الأخيرة، نجد أن الكلمات: في، وعلى، وهل؛ إذا نطق بكل منها وحده لم يفهم له معنى كامل؛ وإذا نطق بكل منها في جملته ظهر معناه كاملا، وتسمى كل كلمة من هذه الكلمات الثلاث حرفا، وكذلك كل الكلمات التي من هذا النوع.

-١٥-

القاعدة

(٣) الكلمة ثلاثة أنواع: اسم، وفعل، وحرف.
(أ) فالاسم: كل لفظ يسمى به إنسان أو حيوان، أو نبات، أو جماد، أو أي شيء آخر.
(ب) والفعل: كل لفظ يدل على حصول عمل في زمن خاص.
(ح) والحرف: كل لفظ لا يظهر معناه كاملا إلا مع غيره.

تمرين (١)

اقرأ الجمل الآتية وبين الأسماء التي تدل على أشخاص، والتي تدل على حيوان، والتي تدل على نبات، والتي تدل على جماد:

(١) فريد يجري في الشارع. (٤) يحب الولد البرتقال.
(٢) علي يركب الحمار. (٥) يحترق الحطب.
(٣) الكلب ينام في البستان. (٦) يتسلق الغلمان الجبل.

ولهذا لابد من مراجعة جديدة لهذه الكتب لكي تقوم على معطى المعرفة الحديثة في اللغة والتربية والديداكتيك والبيداغوجيا وعلم النفس المعرفي وعلم النفس العصبي... والمعلوميات وعلم البرمجيات... للخلوص إلى كتب جيدة ذات مردود تعليمي فاعل وناجح وجيد. فالكتاب القيم والجيد يكون الإنسان القادر والمفكر والمبدع والقوي والحر والمستقل.

ب. مستوى المسلك المنهجي/ الديداكتيكي للمتن التعليمي:

في المسلك المنهجي أو ديداكتيك المتن التعليمي « تعليمية التراكيب والصرف »؛ فالكتب المدرسية انتهجت المنهج الاستقرائي في تقديم درسي التراكيب والصرف حصرا دون توظيف المنهج الاستنباطي. ما يحاصر تفكير المتعلم بمسلك واحد يقولبه بقالب الانطلاق من الجزء إلى الكل، ومن الخاص إلى العام بملاحظة الظاهرة ورصدها من خلال أمثلة أو نص يتضمنها، ومناقشتها ودراستها ثم استخلاص النتائج واستنتاج القاعدة وتعميمها على مفردات مجتمعها. وهي أطروحة ديداكتيكية في عمقها لا تنسجم مع طبيعة الفعل التعليمي التي تستهدف تمكين المتعلم من عدة مناهج للدرس والتعليم

والتعلم من جهة أولى، ومن جهة ثانية تخالف مبدأ علمي متعارف عليه بين الباحثين والدارسين وهو أن موضوع الدراسة يستجلب منهج الدراسة، ويقرره من حيث قدرته على تفكيك الموضوع ومقاربته واستخلاص نتائجه وقوانينه، والتعرف على بنيته الداخلية وعلاقاتها بالبنى الخارجية... إلخ. فليس جميع دروس التراكيب تمر عبر المنهج الاستقرائي مهما كانت التبريرات التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية والنفسية والمعرفية والسوسيولوجية... وإنما يمكن لبعضها توظيف المنهج الاستنباطي بالانطلاق من الكل إلى الجزء أو من العام إلى الخاص بالاستناد على القاعدة كمسلمة لتطبيق حكمها أو قانونها على مفردات الأمثلة أو النص المدرس لاكتشاف مدى صدق ذلك عليها حتى نحكم على صدق القاعدة وصحتها وتطبيقها في مجالها كقانون عام، ومن الدروس ما يمكن أن ندرسه بمنهج مزدوج بينهما. وأما فيما يخص التنشيط التربوي كآلية لتدبير المنهج الاستقرائي فإن الكتب المدرسي لا توظف تقنيات التنشيط وتتخذ أسلوب التلقين آلية لتقديم الدروس، في حين هناك تقنيات عديدة[1] يمكن اعتمادها في تنشيط الدرس.

واعتماد الكتب المدرسية على المنهج الاستقرائي في تدريس التراكيب والصرف وحتى الإملاء يؤدي بالمتعلم إلى مقاربة أي ظاهرة لغوية بهذا المنهج فقط. وحينما يفكر؛ يفكر بتفكير استقرائي دون غيره. وهو ما يحد من توظيف باحات دماغية أخرى غير تلك المنشطة في التفكير الاستقرائي. وإن واجه مثلا وضعية ما تتطلب منه توظيف مناهج متنوعة فلا يستطيع مقاربتها وحلها. لذا؛ ينصح بيداغوجيا وعلميا تدريس المتعلم مجموعة من المناهج لكي يوظفها حسب الوضعيات التي يواجهها في حياته التعلمية أو المعيشية. ففي مادة الشكل وهي تتطلب توظيف المنهج الاستنباطي لشكل النص، حيث يتطلب الأمر من المتعلم تطبيق القاعدة على المفردات الخاصة بها ليتمكن من شكلها داخل سياق لغوي وحدثي معين. وهنا يلمس أغلب الممارسين البيداغوجيين كثرة أخطاء المتعلمين. كما أن تعداد المناهج يؤدي بالمتعلم إلى فتح آفاق للتفكير بطرق مختلفة فيؤدي به الأمر إلى تعلم أنماط مختلفة ومتنوعة من التفكير.

وإزاء هذا المشكل المنهجي تظهر مشاكل أخرى منهجية كغياب الأسئلة الموجهة عن بعض الكتب

(1) قريش، عبد العزيز، (2008)، البيداغوجيا الفارقية وتقنيات التنشيط: (تاريخ المشاهدة: 2008-11-28، 07:36)

http://www.dafatiri.com/vb/showthread.php?39901-



المدرسية الخاصة بالمتعلم كما في كتابنا هذا. وهو الأمر الذي لن يساعد المتعلم من التمكن من المتن التعليمي المدرس لو لم يحظر الممارس البيداغوجي كوسيط تربوي. فلو افتراضنا جدلا أن المتعلم طلب منه الإعداد القبلي لدرس الحروف الناسخة باعتماد كتابه فقط. فلن يستطيع في غياب أي مساعدة خارجية من معرفة الناسخ واسمه وخبره وأنواع الخبر، وعمل الناسخ وعلامات ذلك العمل وكيفية ظهورها على الاسم والخبر... إلى غير ذلك من متعلقات هذا الدرس. وهذا يشكل للمتعلم تحديا منهجيا يقوده إلى التحدي المعرفي. وبذلك؛ فغياب الأسئلة في المنهجية عن الكتاب المدرسي للمتعلم يضع أمامه عقبات وحواجز إشكالية في مسايرة الدرس وفهمه وامتلاك المعرفة النحوية والصرفية.

ـ على سبيل الختم:

تفيد صناعة الكتب المدرسية تمكن المؤلف من المعرفة والدراية والخبرة والتجربة والكفاءة للتصدي للتأليف المدرسي لأنه موجه إلى صناعة الإنسان وأنسنته وتأهيله للحياة، ولا يمكن أن يكون ذلك بكتب هشة. لأنها ستخلق إنسانا مشوها فكريا ومهاريا واجتماعيا ونفسيا، لا يقدر أن يأتي الأمور بشكل صحيح وجيد. وما التشوهات بل الأمراض والعلل التي تعيشها مجتمعاتنا إلا نتيجة تعليم هش البنية والوظيفة. فنحن أمام فعل تعليمي تربوي تكويني تأهيلي لا يتطلب إلا الجودة في حدها الأدنى على الأقل. والحضارة والتقدم لا يبنيه الإنسان المعتل والمختل في مناح من شخصيته! فالإنسان القوي بفكره وجسمه وأدائه وعلمه وثقافته واجتماعيته... هو الذي يصنع التاريخ بما يبدعه من أفكار ومخترعات وصناعات... لذا؛ علينا أن نعيد النظر في التأليف المدرسي بإخراجه من التأليف بالهواية والغواية الاقتصادية إلى التأليف المحترف المكون لأجله، الذي يقدر الأمور حق قدرها ولا يرتجل فيها؛ لكي لا نضع الأجيال ونفوت عن مجتمعنا التقدم والنماء والتطور، ونحفظ عليه السنين والعقود والقرون، ونخرجه من التبعية الفكرية و... إلى الاستقلالية الفكرية والحرية و... فالمستقل هو الذي يفكر أما التبعي فلا يفكر، وشتان بين التفكير واللاتفكير.

والحمد لله.



مسرد المراجع:

1. المراجع العربية:

. القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

. أوقاسم وآخرون، أحمد، «2019»، الجديد في اللغة العربية: دليل الأستاذة والأستاذ. السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب، ط1.

. الأنطاكي، محمد، «د.ت.»، المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، ط2، جزء2.

. البلوي، محمد سلمان، «2012»، كلمة وحرف في النحو والصرف، السعودية، ط1.

. الجارم، علي و أمين، مصطفى ، « 1956»، النحو الواضح في قواعد اللغة العربية لمدارس المرحلة الأولى، د.م.، د.ب.، جزء1.

. ابن جني، أبو الفتح عثمان، «1988)، اللمع في العربية، تح.: د. سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي، عمان، الأردن.

. حسان، تمام، «د.ت.»، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب.

. الحسني، عبد الكبير، شبكة السمات في اللغة العربية: مقاربة عرفانية، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، مركز جيل البحث العلمي، طرابلس، لبنان، العام4، العدد36، 2017، صص.: 29 .44.

. حسين، عبد العزيز محمد عبدالعزيز، «2018»، ثقافة السمات في تعليم اللغة العربية: نموذج السمات التواصلية: إرساء لغة مشتركة لتعليم اللغة العربية وتعلمها وتقويمها، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، أعمال المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية، مجلد1.

. خاين، محمد، «2018» اللسانيات التطبيقية وسؤال التخصص، مجلة اللسانيات العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، العدد 7، صص.:177. 219.

. الخولي، محمد علي،» 2001»، علم الدلالة « علم المعنى «، دار الفلاح، عمان، الأردن.



. الدريج، محمد، «2004»، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين: أسس ونماذج وتقنيات، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، المغرب، ط2.

. الراجحي، عبده، «1995»،علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية، مصر.

.رضا، علي، «د.ت.»، المرجع في اللغة العربية: نحوها وصرفها، دار الفكر، بيروت، لبنان.

. زكريا، ميشال، «1406/1986»،الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية: الجملة البسيطة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان ط2.

. شبشوب، أحمد، «1997»، مدخل إلى الديداكتيك « الديداكتيك العامة «، دفاتر في التربية 4، منشورات رمسيس، الرباط، المغرب.

. الشويرخ، صالح ناصر، «2017»، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، ط1.

. الطيار، رزاق عبد الأمير مهدي، «2005»، معاني الحروف الثنائية والثلاثية بين القرآن ودواوين شعراء المعلقات السبع، أطروحة دكتوراه مقدم إلى مجلس كلية التربية الأولى « ابن رشد « في جامعة بغداد، العراق، مطبوعة pdf.

.عسو وآخرون، مصطفى، «2019»، المفيد في اللغة العربية: السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، كتاب المتعلمة والمتعلم، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب.

. الفاربي وآخرون، عبد اللطيف، «1994»، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 1994،9/10،ط1.

.بن مالك الأندلسي، محمد بن عبد الله، «2015»، ألفية ابن مالك في النحو والصرف، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، المغرب.

. بن مالك، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن جمال الدين محمد، «1312ه» شرح الفية ابن مالك، تص. وتنقيح محمد بن سليم اللبابيدي، مطبعة القديس جاورجيوس، بيروت، لبنان.



. مجدوب، أحمد، «1998»، المنوال النحو العربي: قراءة لسانية جديدة، كلية الآداب . سوسة/ دار محمد علي الحامي . صفاقس، تونس، ط1.

. محمد، عاطف فضل، «2013»، النحو الوظيفي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2.

.«ميريو وآخرون، «2013»، قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها، ترجمة د. عز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1.

. ناجح، عبد الرحيم، نظريات اكتساب معنى الكلمة، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، مج.:20، العدد80، 2019، صص.:95 . 107.

.نهر، هادي، «2008»، النحو التطبيقي وفقا لمقررات النحو العربي في المعاهد والجامعات العربية، عالم الكتب الحديث، إربد، جدارا للكتاب العلمي، عمان، الأردن، ط1.

.يعيش، موفق، «د.ت.»، شرح المفصل، دار الطباعة المنيرية، مصر.

2. المراجع الأجنبية:

R. Galisson et D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues , Hachette, Paris, France, Ed6.

3. المراجع الرقمية:

.قريش، عبد العزيز، «2008»، البيداغوجيا الفارقية وتقنيات التنشيط:

http://www.dafatiri.com/vb/showthread.php?39901- - تاريخ المشاهدة: 28-11-2008، 07:36



مسرح الأطفال في الجزائر
دراسة مسحية على عينة من أطفال الطور المتوسط

Children's theater in Algeria: A descriptive study on a sample of middle school children

دة. نورة بن بوزيد

كلية علوم الإعلام والاتصال - جامعة الجزائر (3)

الجزائر



ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن عملية مشاهدة الطفل الجزائري للمسرح باعتباره من بين الفنون الهامة التي تلعب دورا أساسيا في تشكيل الحدث الثقافي وهذا راجع إلى طبيعة الفن المسرحي القائم على الحضور البشري للجمهور والممثلين، والتي تتعداها إلى صياغة التفاعل بينه وبين ما يعرض أمامه فوق الخشبة. وتظهر استجابته بصورة مباشرة مما تجعله أفضل مجال لدراسة عملية التلقي وهذا ما نسعى إلى ابرازه. وخلصت هذه الدراسة إلى أن الطفل باعتباره جمهورا مسرحيا يشارك في العملية الاتصالية متفاعلا مع ظروف الاستماع أو المشاهدة التي تتطلبها طبيعة العرض الفني، كما يعتبر مسرح الأطفال من الوسائط الهامة في تنمية وتفعيل القدرات العلمية والتربوية والفنية للأطفال، حيث يتم تقديم المعرفة بقالب فني يساعد على صقل أذواق الناشئة ويجعلهم يقبلون بشغف على تقبل المعطيات التي عادة ما تكون جافة.

كلمات مفتاحية: المسرح، الأطفال، العرض المسرحي، جماليات التلقي، الفن.

Abstract:

This study aims to reveal the process of watching a theater by Algerian children as one of the important arts that play a key role in shaping the cultural event. The latter is



based on the presence of audience and actors who effectively interact with events presented on the stage. It concludes that children, as a theatrical audience, participates in the communicative process, interacts with the listening or viewing conditions required by the nature of the artistic presentation. Children's theater is also considered as an important medium in developing and activating scientific, educational and artistic capabilities where knowledge is presented in an artistic form that helps refine their tastes and makes them accept data that are usually dry.

Keywords: Theater, Art, Children, Performance, Aesthetics Reception, Cultural Event.

مقدمة:

تمثل الطفولة في الهرم السكاني للجزائر قاعدة تتميز باتساعها النسبي وهم بذلك يمثلون شريحة اجتماعية هامة خلقت ضرورة الاهتمام بها وتوفير الجو الملائم لها وكل أسباب النمو السليم وذلك بتوفير الأرضية الثقافية التي تعدّه ليفهم واقعه العائلي والاجتماعي والثقافي بكل ثوابته ومتغيراته إلا أن الأسرة الجزائرية غير قادرة على استيعاب دورها تجاه الطفل كعضو يتطلب مراعاته، وما تقدمه المدرسة غير قائم على تنسيق متكامل ولا تخطيط شامل.

وتشارك الأسرة والمدرسة المهمة مؤسسات وقنوات اتصال أخرى منها الصحافة، الكتاب، التلفزيون، الإذاعة والمسرح. وتحدد أهميتها بما يمكن أن تلعبه في عملية تثقيف الطفل وتربيته. ولهذا يعتبر مسرح الأطفال الفن الوحيد القادر على الصدق والتأثير دون منازع لأن لغته نابعة من الإنسان الممثل دون واسطة وبمباشرة مرئية تلبي حاجة الطفل الذي لا يؤمن في مرحلة أولى إلا بالمحسوس.

يفوق المسرح في تأثيره على الطفولة وسائط الأدب الأخرى. فالمعروف أن لونين من التفكير يغلبان على الأطفال هما: [1]التفكير الحسي الذي يعتمد على الأشياء الملموسة والتفكير الصوري الذي يعتمد على تكوين صورة حسية. أما التفكير المعنوي المجرّد فلا يبلغه الأطفال إلاّ في سنوات طفولتهم الأخيرة. والمسرح بهذا أكثر ملائمة للأطفال من الوسائط الأخرى. إنه عامل مؤثر في شخصية الطفل وذلك لما يتضمنه من معان وقيم وأشكال جمالية معينة تعمل على بلورة هذه الشخصية من

(1) الهيتي، هادي نعمان، صحافة الأطفال وأدبهم، ط1، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع، 2012، ص280.



جوانبها العاطفية والذهنية والجسدية خاصة وأن المسرح يحتوي على جملة من التغييرات المختلفة كالحكاية، الحركة، التشخيص والشكل. فالمسرح يحرك مشاعر الأطفال وأذهانهم ويغذيهم فنيا وأدبيا ووجدانيا، وهم باعتبارهم جمهورا يشكلون بعدا أساسيا من أبعاد العمل الدرامي. ومدى تأثير المسرح في الأطفال واضح فهم يبدون ردود أفعال شديدة حيال الأعمال التي يشاهدونها.

ويغلب على الأطفال الطابع الاندماجي لأن المسرح بخصائصه الدرامية يريهم الحوادث في أماكنها وبأشخاصها بشكل مجسد وملموس ومرئي ومسموع إضافة إلى مناظره وديكوراته وإضاءاته التي تصل إلى قمة المتعة والانفعال. لا بد من الإشارة إلى أن انفعال الأطفال الشديد مع وقائع العمل المسرحي لا يعني أنهم لا يفرّقون بين ما هو واقع وما هو مجرد عمل درامي، إنما يكمن ذلك في شدة إرادتهم في التقمّص والمحاكاة والاندماج والتعاطف.

وإذا كان مسرح الأطفال في إطاره العام يؤدي إلى ما أشرنا إليه سنحاول معرفة العلاقة التي تربط الطفل الجزائري بالمسرح من خلال التساؤل الجوهري:

- ما هي علاقة الطفل الجزائري بالمسرح؟ وما طبيعة هذه العلاقة من حيث التأثيرات الإيجابية والسلبية؟

وقد فككناه إلى تساؤلات فرعية تمثلت في:

1- ماهي عادات وأنماط إقبال الأطفال على المسرح؟

2- ما هي دوافع الاقبال؟

3- هل يمكن اعتبار المنتوج المسرحي المقدم للطفل دعامة للعملية الاتصالية والتربوية؟

4- هل يساهم الأولياء في ترسيخ ثقافة المسرح لدى الطفل؟

5- هل يتفاعل الإناث والذكور بنفس الصفة مع الفروض المسرحية.

وعليه فلكل دراسة أو بحث هدف حتى يكون ذا قيمة علمية. والبحث العلمي هو الذي يتجه إلى تحقيق أهداف عامة غير شخصية ذات قيمة ودلالة علمية. وتتلخص أهداف الدراسة في ما يلي:

- محاولة تكوين وعي علمي للدور الكبير والمهم للمسرح.

- التعرف على كيفية تعامل الأطفال مع العروض المسرحية.



- التأكيد على ضرورة التعرف على واقع الدور الذي يلعبه المسرح في تربية الأطفال أخلاقيا واجتماعيا وثقافيا...

- معرفة واقع تلقي الأطفال وتفاعلهم مع العروض المسرحية بأبعادها الثلاثة: الأخلاقية، المعرفية والجمالية.

- معرفة التباين الحاصل على مستوى متغير الدراسة (الجنس) وتحديد طبيعة هذه العلاقة من حيث التأثيرات السلبية والايجابية.

ومما لا شك فيه أن لكل بحث أهمية بالنسبة لتقدم العلوم والمعارف ورقي الدراسات الإنسانية بصفة عامة وبالتالي نريد أن تكون لدراستنا أهمية تستطيع إلقاء الضوء على الإشكالية المطروحة سواء من حيث القيمة العلمية أو النظرية أو التطبيقية. إن هذه الدراسة تأخذ أهمية أولا من ناحيتين:

-باعتباره محاولة لدراسة دور المسرح في عملية التنشئة الاجتماعية والثقافية للطفل الجزائري دراسة علمية موضوعية.

-محاولة تلمس الطريق الصحيح لتنشئة سليمة للأطفال. وتتلخص أهمية البحث فيما يلي:

- تتناول الدراسة لقطاع هام في المجتمع الجزائري وهو قطاع الطفولة الذي يعد مجال متشعّب المعطيات والذي لم يجد اهتماما كافيا خاصة في مجال المسرح.

- الاهتمام بظاهرة التفاعل من خلال التلقي المسرحي كطرح جديد يحاول إعادة الاعتبار للمتلقي الصغير.

وتكمن أسباب اختيارنا لهذا الموضوع في:

- ندرة الدراسات والأبحاث الأكاديمية وخاصة منها الدراسات المسحية عن الجمهور المسرحي من الأطفال.

- تبيان أهمية مسرح الأطفال في التنشئة الاجتماعية والثقافية للطفل.

- لأن الطفل في مراحل نموه لا يستوعب الأشياء إلاّ من خلال ما هو محسوس ومرئي والمسرح في هذه الحالة هو عبارة عن نشاط، حركة، رقص، غناء، تمثيل وغيرها...



- محاولة خلق وعي لضرورة الالتفات إلى الطفل الجزائري تربويا وإعلاميا عن طريق الرسالة المسرحية.

وللإجابة على إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، اعتمدت الباحثة الدراسة الوصفية التحليلية بتوظيف المنهج المسحي من خلال توجهنا الميداني في دراسة تفاعل الطفل الجزائري مع العروض المسرحية مستخدمة في ذلك الأساليب الكمية والكيفية في جميع البيانات وتحليلها. ويفيد المسح في التعرف على الظاهرة المدروسة في الوضع الطبيعي الذي تنتمي إليه من خلال جرد (مسح) المعلومات ذات العلاقة بمكوناتها الأساسية وبالظاهرة والاتجاهات[1]. وتم توظيف الاستبانة باعتبارها الأداة المناسبة لمنهج الدراسة وموضوعها للحصول على المعلومات الدقيقة التي لا يستطيع الباحث ملاحظتها بنفسه، كما تضمن عدم تدخله في التقرير الذاتي للمبحوثين مما يرفع من درجة الثبات ودقة النتائج[2].

وتسمح أيضا باكتشاف علاقات رياضية وإقامة مقاربات كمية بهدف استخلاص اتجاهات وسلوكيات مجموعة كبيرة من الأجوبة المحصل عليها.[3]

احتوت الاستمارة على سؤال يتعلق بالبيانات الشخصية - الجنس- وأسئلة أخرى تتعلق بالمسرح وكيفية تلقيهم العرض المسرحي. وعلى هذا الأساس انقسمت الأسئلة إلى ثلاثة محاور:

- عادات مشاهدة الطفل الجزائري للعروض المسرحية.
- نوع العروض المسرحية المفضلة لديهم.
- كيفية الاستجابة للعروض المسرحية.

وظفت الباحثة أيضا المقابلة كأداة مساعدة للتحاور مع الأطفال تفاديا لأي مشكل في فهم واستيعاب أسئلة الاستبيان وفهم جميع الجوانب المتعلقة بمفردات الدراسة من جهة أخرى[4].

(1) محمد عمر، نوال، مناهج البحوث الاجتماعية والإعلامية، القاهرة، المكتبة الأنجلو مصرية، 1986، ص108.

(2) عبد الحميد، محمد، البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، ط3، القاهرة، القاهرة، عالم الكتب، 2008، ص106.

(3) ANGERS, Morice, Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, les éditions C.E.C.I.N.C, 1997, p 130.

(4) القاضي، دلال، والبياتي، محمود، منهجية وأساليب البحث العلمي، ط1، د. بلد، دار حامد للنشر والتوزيع، 2008، ص 122.



وتتكون عينة الدراسة من سبعين طفلا تتراوح أعمارهم ما بين 9 و12 سنة وهم بذلك يمثلون الطفولة المتوسطة سبق وأن شاهدوا عروضا مسرحية سواء على مستوى المدرسة أو على خشبة المسرح. وقد وقع اختيارنا هذه الفئة العمرية لعدة أسباب نذكر منها أن الطفل في هذه المرحلة قادر على فهم الواقع وإدراك العلاقات القائمة بين الأشياء نتيجة احتكاكه بالخارج. ثم تبدأ القيم بالنمو. يتسم في هذه المرحلة أيضا بالحركة ويميل إلى قصص الأبطال والتشبه بهؤلاء. يعبر « بياجي» عن هذه المرحلة بفترة العمليات العقلية الملموسة مثل الحفظ والتذكر[1]. لذلك يعتبر المسرح حسب «ونفرد وارد» أهم وسيلة تستطيع تلبية حاجات الطفل النفسية والتربوية والجمالية[2] لما تجسده من مواقف وسلوكات من خلال أحداث وأبطال المسرحية يعايشها الطفل في إطار مشوق وهادف.

اعتمدت الدراسة على العينة القصدية في اختيار مفرداتها حيث أن الباحث يقدر عدد وحداتها وطريقة اختيارها بشكل تحكمي مع التأكيد أن هذا الاجراء لا يكون اعتباطيا بل بناء إلى ما ترمي إليه إشكالية الدراسة وأهدافها[3].

ونظرا لظروف جائحة كورونا التي حالت دون إمكانية توجه الأطفال نحو المسارح لمشاهدة العروض المقترحة تم الالتحاق بالأطفال في مؤسستهم التعليمية.

2. المداخل المفاهيمية ومقاربات للدراسة:

1.2 مفاهيم الدراسة:

يقول فرويد: «..إن العلم ينبغي أن يبنى بمفاهيم أساسية واضحة» [4].

في هذا السياق ستعمل الباحثة على تحديد المفاهيم الأساسية للبحث وفي كيفية توظيفها. ولكون المفاهيم والنظريات يصب بعضها في بعض فإنه يستحسن أن تتعامل مع كل مفهوم مع تحديد التعريف النظري والإجرائي له.

(1) شربيل، موريس، التطور المعرفي عند جان بياجي، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1976، ص21.

(2) وارد، ونفرد، مسرح الأطفال، ترجمة محمد شاهين الجوهري، القاهرة، المؤسسة الوطنية المصرية للتأليف والنشر، 1986، ص148.

(3) تمار، يوسف، العينة في الدراسات الإعلامية الاتصالية، الجزائر، منشورات بغدادي، ص29.

(4) FREUD (s), Métapsychologie , Edition: Gallimard, Paris, 1968, p11.



- **مسرح الأطفال:**

- **التعريف الاصطلاحي:**

يعد مسرح الأطفال ذلك المسرح الذي يخدم الطفولة سواء أقام به الكبار أم الصغار[1] مادام الهدف هو إمتاع الطفل والترفيه عنه وإثارة معارفه ووجدانه وحسّه الحركي.

أو يقصد به تشخيص الطفل لأدوار تمثيلية ولعبية ومواقف درامية للتواصل مع الكبار أو الصغار. معنى ذلك أن الكبار يؤلفون ويخرجون للصغار ما داموا يمتلكون مهارات التنشيط والإخراج وتقنيات إدارة الخشبة. أما الصغار فيمثلون ويعبرون باللغة والحركة ويجسدون الشخصيات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة اعتمادا على الأقنعة[2].

ويقسم أحمد نجيب مسرح الأطفال إلى:

1- مسرح الأطفال البشري: أين يقوم الممثلون بالأداء سواء كانوا كبارا أو صغارا.

2- مسرح العرائس أو الدمى: عبارة عن مخلوقات خيالية أبدعها خيال المؤلف وصنعتها موهبة الفنان و حركتها إرادة أيادي جماعة من الفنانين في إطار النص الذي كتبه المؤلف لجمهور من الأطفال[3].

- **التعريف الاجر ائي:**

مسرح الأطفال وسيلة اتصال ومادة إعلامية وثقافية وتربوية وترفيهية يعمل على تنمية الطفل عقليا، عاطفيا واجتماعيا من خلال ما شاهده من عروض مسرحية خاصة به.

- **الطفل والطفولة:**

- **التعريف اللغوي والاصطلاحي:**

---

(1) VALLON, Claude, Pratique du théâtre pour enfants, Edition: Pierre Favre, Paris, 1981, p15.

(2) نعمان الهيتي، هادي، صحافة الأطفال وأدبهم، ط1، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع، 2012، ص282.

(3) نجيب، أحمد، فن الكتابة للأطفال، بيروت لبنان، دار اقرأ، 1983، ص164.



الطفل جمع أطفال، مثنى طفلة، الصغير من كل شيء. وقد يكون الطفل واحد أو جمعا، لأنه اسم جنس والطفولة، حالة الطفل.[1]

ويعني الطفل حسب اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989 المادة 01: كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه[2].

وتعتبر الطفولة أولى مراحل الوجود الإنساني على الأرض وإن كانت تسبقها مراحل أخرى في تكوين ذلك الكائن الحي الذي خلقه الله سبحانه وتعالى وعهد إليه لعمارة الأرض. ولو نظرنا إلى تلك المراحل لوجدناها مرتبة في آية من آيات القرآن الكريم في سورة غافر حيث نقرأ «هو الذي خلقكم من تراب ثم من نطفة ثم من علقة ثم يخرجكم طفلا ثم لتبلغوا أشدّكم ثم لتكونوا شيوخا ومنكم من يتوفى من قبل، ولتبلغوا أجلا مسمى ولعلكم تعقلون».[3]

لقد اختلف العلماء السيكولوجيون في تحديد الدعامة التي يستند عليها تصنيف مراحل النمو حيث يرتبط كل طور بمواضع جسدية معينة تتغير كلما كبر الشخص. وهناك من حدد الطفولة على أساس العمر الزمني. أما الفريق الثالث من الاجتماعيين فقد حددها استنادا إلى نوع العلاقات المتبادلة بين الطفل والاخرين الذين يتفاعل معهم[4].

وعموما فإن الطفولة طبيعة ذهنية معينة لا ينبغي مقارنتها بشخصية الكبار لأن كل منهما خصائص مختلفة.

- **جمهور الأطفال:**

نعني به الأطفال الذين يتعرضون لوسائل الاتصال الجماهرية، ويتم الاتصال عن طريق مشاهدة العروض المسرحية والسينمائية، قراءة الكتب والمجلات ومشاهدة البرامج التلفزيونية وغيرها..

ومصطلح جمهور الأطفال حديث العهد لأنه حتى وقت قصير لم يكن للأطفال أدب خاص بهم ذلك أن وسائل الاتصال الجماهرية كانت زادا ثقافيا موجها للكبار، يتألف جمهور الأطفال من أشخاص، لكن هؤلاء يرتبطون عادة بجماعة أو عدد من الجماعات العائلة، جماعة الأصدقاء،

(1) معلوف، لويس، المنجد في اللغة، ط31، بيروت، دار دمشق، 1991، ص367.
(2) اليونسكو، اتفاقية حقوق الطفل، 1989.
(3) سورة غافر، آية 67.
(4) العظمة، وفيق، سيكولوجية الأطفال، ط1، دمشق، دار الرواد للتأليف والترجمة والنشر، 1996، ص9.

وجماعة المدرسة.[1] وهذا معناه أن الجمهور على أساس تكوينه لا يمثل طبقة اجتماعية، بل مزيجا متداخلا وواسعا بحيث لا يمكن الاتصال به إلا من خلال أنظمة الإنتاج والتوزيع الجماعية.

- **التعريف الاجرائي:**

هو التعريف المعتمد في الدراسة حيث تم تحديد الطفولة زمنيا لتشمل الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة والذين تتراوح أعمارهم بين 9- 12 سنة من الجنسين، سبق لهم مشاهدة عروض مسرحية سواء في مؤسساتهم التعليمية أو على خشبة المسرح.

- **التفاعل:**

- **التعريف الاصطلاحي:**

يقصد بالتفاعل علاقة الطفل بالمسرح من حيث العادات والأنماط وتحديد طبيعة هذه العلاقة من حيث التأثيرات الإيجابية والسلبية.

- **التعريف الاجرائي:**

مدى وصول الرسالة للطفل من خلال ما يبديه من تفاعل في وضعيات المشاهدة عن طريق ما يدلي به عبر أسئلة الاستبيان والمقابلة.

2.2 المقاربة النظرية للدراسة

تم اعتماد المقاربة الوظيفية في هذه الدراسة نظرا لطبيعة الموضوع الذي يدرس العلاقة بين الجمهور ووسائل الاعلام.

ويعني المدخل الوظيفي أساسا[2] دراسة وسائل الاتصال وما يمكن أن تؤديه للجمهور. يركز هذا المدخل على دراسة الكيفية التي يستخدم بها الجمهور وسائل الاتصال الجماهيري مثل أنماط القراءة والمشاهدة والاستماع وغيرها.

ولم تقم هذه الدراسة على نظرية معينة، لأن اختيار هذه الأخيرة قد لا يعطي إلا تفسيرات جزئية

(1) الحر، زكاء، الطفل العربي وثقافة المجتمع، لبنان، بيروت، دار الحداثة للنشر والتوزيع، 1984، ص24.

(2) دورتيه، جان فرانسوا، معجم العلوم الإنسانية، ترجمة جورج كتورة، ط2، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 2011، ص 137.



لا تغطي الظاهرة ككل، حيث أن المسرح وسيلة إعلامية تتميز بخصائص تُميزها عن غيرها من الوسائل لما للصوت والحركة والموسيقى والغناء والديكور من تأثير.

وقد تم بناء الدراسة انطلاقا من إن أدبيات، حيث كل بحث تنقسم إلى ثلاثة أنواع: دراسات سابقة تعرضت لنفس الموضوع وبنفس المقاربة النظرية والمنهج تقريبا مع اختلافات طفيفة مرتبطة بالإطار الزماني والمكاني للدراسة.

دراسات مشابهة تناولت موضوعا مشابها للدراسة التي يتم إجراءها مع اختلافات قد تكون مرتبطة بالوسيلة أو العينة أو المنهج أو أدوات الدراسة. والدراسات المرتبطة التي ترتبط جزئيا بالدراسة التي ينوي الباحث القيام بها. وبعد الاطلاع على الدراسات الجزائرية إيمانا من أن أي دراسة لا تتحقق إلا في شروط مجتمعاتها كي تتماشى مع الواقع الاجتماعي والثقافي بالضرورة. اتضح أن معظمها تناولت ثقافة المكتوب. أما الثقافة المسموعة المرئية انصبت حول موضوع الرسوم المتحركة وعلاقتها بالطفل، سواء تلك التي يبثها التلفزيون الجزائري أو التي تعرضها القنوات العربية أو الأجنبية.

وما كان من نصيب مسرح الأطفال الذي عثرنا عليه سوى دراسة كريم بلقاسي الموسومة بمسرح الأطفال في الجزائر، دراسة في القيم والتفاعل جامعة الجزائر 2003.

ودراسة محمد بوكراس بعنوان واقع مسرح الطفل في الجزائر دراسة حالة المسرح الوطني الجزائري، مذكرة نيل شهادة الدراسات العليا في الفنون الدرامية، الجزائر سنة 2000.

3. مدخل نظري لمسرح الأطفال

1/3 أبعاد مسرح الأطفال وأهميته وأهدافه:

أبعاد مسرح الأطفال:

تنبع أهمية مسرح الأطفال من وظيفته الأساسية في تحويل المولود الجديد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي. وخلال سنوات الطفولة الحاسمة تتم عملية الانتماء الاجتماعي وتتشكل الهوية الذاتية التي يلعب المحيط الاجتماعي بمختلف مثيراته ووسائطه الدور الحاسم فيها. ولا تقتصر العروض المسرحية على تكوين الهوية بل تتعداه إلى تكوين الشخصية بمجملها وتحديد السلوك



وتوجهاته من خلال توجيه عمليات النمو في مختلف أبعادها العاطفية والمعرفية والاجتماعية والسلوكية.

وهكذا فإن العرض المسرحي ليس مجرد ارتقاء فكري وتهذيب للحواس بل هو إعداد للمستقبل.

ولذلك فلا مبالغة في القول بأن مدى تقدم المجتمع مرتبط بمدى أهمية النظرة إلى الطفولة والتعامل معها وإعدادها. ويصدق ذلك على مسألة تعزيز الهوية الوطنية وصناعة المستقبل في عصر تصعيد حدّة التفاعل الثقافي وانفتاح الحدود واستحالة التقوقع. يتطلب الاتصال الثقافي تعاملا مع المعلومات والأفكار بما يؤول إلى تكوينات وأبنية لغوية (وسائل الاتصال) تتميز بالجمال والقوة والوضوح لأن الأطفال يستقبلون الرسائل الاتصالية وهم يعرفون أنهم لا يواجهون الحياة بنفسها بل يواجهون ما يمثلها في قوالب فنية. ولو كانت هذه الرسائل تنقل وقائع بنفس مواصفاتها لكان الأطفال أكثر إحساسا بالملل وأكثر نفورا منها. ذلك أن حواس الأطفال شديدة الاستجابة لعناصر التجسيد الفني ولهذا فإن الاتصال الثقافي بالأطفال يعمد إلى الاستعانة باللغة اللفظية وغير اللفظية ليشكل للمعنى أبعادا في عملية التجسيد الفني، شرط أن تساندها الأصوات والألوان والحركات التي تعتبر هي الأخرى لغة أكثر ليونة مما تتيح مجالا واسعا للتفكير.

أهمية مسرح الأطفال:

يقول مارك توين عن مسرح الأطفال: إنه أقوى معلم للأخلاق وخير دافع إلى السلوك الطيب اهتدت إليه عبقرية الانسان لأن دروسه لا تلقن بالكتب بطريقة مرهقة أو في البيت بطريقة مملة بل بالحركة المنظورة التي تبعث الحماس وتصل مباشرة إلى قلوب الأطفال. إن كتب التربية لا يتعدى تأثيرها العقل وقلما تصل إليه بعد رحلتها الطويلة ولكن حين تبدأ الدروس رحلتها من مسرح الأطفال فإنها لا تتوقف في منتصف الطريق بل تمضي إلى غايتها[1]. وعلى العموم فإن أهمية مسرح الأطفال يمكن تلخيصها فيما يلي:

- يعتبر مسرح الأطفال من الوسائط الهامة في تنمية وتفعيل القدرات العلمية والتربوية والفنية للأطفال، حيث يتم تقديم المعرفة بقالب فني يساعد على صقل أذواق الناشئة ويجعلهم يقبلون بشغف على تقبل المعطيات التي عادة ما تكون جافة.

(1) مرعي، حسن، المسرح التعليمي، لبنان، مكتبة الهلال للنشر والتوزيع، 2010، ص21.



- يعمل المسرح على منهجة حياة الأطفال عن طريق التأثر لعمل العمل المسرحي من خلال العبرة المقدمة لهم بقالب مسرحي والابهار المشهدي من ديكور وملابس وإضاءة وأصوات والإيهام المسرحي الذي يخلق حالات الانفعال التي تؤدي بهم إلى البهجة والسرور والممتعة خاصة المواقف المضحكة.

- إن التمثيل المسرحي حسب علماء النفس أهم الوسائل استخداما في تحقيق التوازن النفسي مما يؤدي عادة إلى نقص التوتر النفسي وتحقيق حدة الانفعالات المكبوتة ولا يحدث ذلك إلا إذا رضي المتفرج أو الممثل عن المواقف والشخصيات التي تؤثر فيه. ومن الظواهر النفسية، الخجل، الانطواء وعيوب النطق[1].

- إن العروض المسرحية وسائل اتصال فعالة للتعبير عن فكرة أو مفهوم أو شعور معين عن طريق اللغة والحركة وتعبيرات الوجه والاشارات وأسلوب الكلام. وكل ذلك يجعل منها وسيلة ذات قوة اجتماعية للإعلام والتثقيف والتوجيه إلى جانب الترويج والتسلية الهادفة.

- المسرح وسيلة اتصال فعالة وخاصة حيث تكون موجهة إلى الأطفال، تلك الشريحة الاجتماعية التي تنفرد بطلاقة الخيال والقابلية للتشكيل والاستعداد للاندماج والقدرة على تمثيل الأدوار والاحساس الجمالي الغض والاستجابة الإبداعية لما يعرض عليه من منبهات[2].

- يعتبر العرض المسرحي حدث فني لما للصورة السمعية البصرية أهمية في تفوّقها على العنصر الكلامي.

-يتميز العرض المسرحي بحرية الأداء والايقاع وتلاحم أجزاء الفعل المسرحي، إلى جانب المثيرات الحسية.. مما يتيح استمرارية الجاذبية والتفاعل.

- صادق تطور مسرح الأطفال عدة عراقيل إلى أن وجدت العروض المسرحية كتابها وأهميتها وخصوصيتها، حيث أحدثت علاقة مع جمهور الناشئة. ويعتبر جمهور الأطفال العنصر الأساسي في العرض المسرحي إذ يقف عليه نجاحه أو فشله.

أهداف مسرح الطفال:

يمكن تلخيص أهداف مسرح الأطفال في جملة من النقاط:

(1) المرجع نفسه، ص20.

(2) مصري، عبد الحميد حورة، سيكولوجية التذوق الفني، القاهرة، دار المعارف، د.ت، ص159.



- تنمية الجانب الفكري عند الطفل حيث يعمد إلى إثراء الجانب الثقافي على صعيد المضمون والشكل وبذلك يتهيأ جيل مسرحي لديه الاستعداد للتعامل مع المسرح بصورة جيدة عندما يكبر.

- تنمية الجانب الجمالي حيث تتمكن العروض المسرحية الجيدة من أن تنمي إحساس الأطفال الجمالي لما يرونه من جماليات في الشكل فيتابع الأطفال جماليات التكوينات الإخراجية والأداء والموسيقى التصويرية وغيرها[1].

- الفائدة المتأتية عن التربية الفنية التي تخلق الذوق الرفيع لأجيال المستقبل.

- غرس القيم النبيلة والحث على الالتزام بها.

2.3. شروط الكتابة للطفل في مرحلة الطفولة المتوسطة:

يتجه الطفل في هذه المرحلة اتجاها اجتماعيا يتميز بتطور علاقاته الاجتماعية نتيجة التحاقه بالمدرسة. ويميل إلى الاعتماد على نفسه فيطلع بخياله الحر إلى عوالم رحبة فسيحة تعيش فيها الجنيات والحوريات والعمالقة والأقزام. كما يميل إلى القصص التي تقدم القيم الاجتماعية مثل التعاون، الاخلاص[2]وغيرها...

وفي نطاق المسرحية يشترط أن يكون موضوع المسرحية هادفا وذا فكرة سليمة لتنمية القيم والاتجاهات التربوية فيه بمراعاة ثلاثة مقاييس:

أولا المادة أي أن يكون للمؤلف شيئا يريد قوله وثانيا الإخلاص بنقل ما يريد قوله بأمانة وثالثا الصدق ويقصد به إظهار العالم على حقيقته.

تفرض المرحلة العمرية على الكاتب أن يراعي القدرات العقلية والذهنية للطفل فلا يجوز أن يقدم أعمالا مسرحية تفوق بمضامينها وعمقها القدرات الذهنية للأطفال المشاهدين حتى لا تأتي الكتابة تعبر عن مستواه الفكري هو ولا تصل إلى الأهداف المرجوة منها، فتعجز عن ملامسة مشاعر الأطفال الحقيقية لما يحس به ويتفاعل معه وإلا فقد العمل المسرحي تأثيره الفعلي عليه.

(1) DELDIME, Roger, Théâtre pour enfants, collection univers des sciences humaines, Edition A Dedock, Bruxelles, p19.

(2) العناني، حنان عبد الحميد، أدب الأطفال، ط2، الأردن، دار الفكر العربي، 1992، ص 72.



أما كيف نكتب للأطفال كتابة إبداعية فإن في هذه المرحلة يخضع شكلها لثلاثة مقاييس: الاعتبارات التربوية، السيكولوجية، الاعتبارات الأدبية، والفنية.

خاتمة:

بعد استرجاع الاستمارات، تم تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا وتوصلت الدراسة من خلالها إلى النتائج التالية:

- جل الأطفال المستجوبون يحبذون المسرح حيث تقاربت الإجابات بتكرار 38 (54,2%) لدى الذكور و32 (45,7 %) لدى الاناث. وإذا قارنا إجابات الأطفال مع متغير الجنس نجد أنها تثير الاهتمام لأن هذا الأخير لا يعتبر المحرك أو الدافع الأساسي الذي يخلق الاهتمام بالمسرح.

ويمكن إعادة شغف الأطفال بالمسرح إلى إجابات دفينة في نفوسهم عبّروا عنها في التجربة التي جمعتهم بهذه الوسيلة الاتصالية. وقدمت مفردات العينة أسبابا منطقية لتبرير اهتمامهم مثل، الترفيه، التعلم، التسلية، تعلم اللغة العربية الفصحى، يدلني على فعل الخير...

إن هذه التبريرات تبرز مدى وعي الأطفال أيضا أهمية المسرح للتعلم والتسلية سواء لدى الذكور أو الاناث على حد سواء من جهة وأن الأطفال في المرحلة المتوسطة يتخذون قرارات نابعة من الحاجة النفسية لديهم.

- يقصد الأطفال المسرح بصفة نادرة في المرتبة الأولى حيث بلغت نسبة هؤلاء 68,13 % ويقصد 25 % منهم المسرح أحيانا ولا يذهب إلى المسرح باستمرار إلا نسبة 20 % ولعل هذا راجع إلى عدم اكتراث الأولياء بأهمية هذا النوع من الفنون أو غياب هذا الأخير في بعض المؤسسات التعليمية ودور الثقافة.

- توجد اختلافات بين الذكور والاناث فيما يتعلق بمدى الاستفادة من العروض المسرحية، حيث يستفيد الذكور قليلا 23 (32,8 %) بينما تستفيد الاناث أكثر 46 (65,7 %) يمكن تفسير ذلك إلى الرغبة التي تبديها الاناث في فهم مضمون الرسالة المسرحية للاستفادة منها أو لأنها تجد في ذلك المضمون ما يلبي ميولها ورغباتها.

- وفيما يتعلق بمدى استيعاب الأطفال بمغزى العروض المسرحية التي شاهدوها، ظهر أن أغلبهم وباختلاف جنسهم يتمكنون من ذلك 46 (65,7 %) بينما أخفقت نسبة ضعيفة في تحقيق



ذلك الاستيعاب، 23 (32,8%). إن أي عمل إبداعي يحمل رسالة أو هدف لكن الأثر يختلف من شخص لآخر لأن الأفراد يختلفون في درجة الوعي والاستيعاب وإدراك المعاني.

- جعلت الأعمال المسرحية الأطفال المستجوبين يشعرون بالمتعة والرضا في أي عرض مسرحي أتيح لهم. وتترجم هذه المتعة في الموضوع الشيّق للعرض وطريقة حل الصراع وبناء عنصر التشويق سواء لدى الذكور والاناث.

- يتأثر جمهور الأطفال ويستجيب للأحداث خاصة إذا كان العرض المسرحي يعبّر عن اهتماماته ورغباته، على أنه من الصعب لأي فرقة مسرحية كانت أن تلبي كل الرغبات كما أنه من الصعب معرفة اهتمامات الجمهور والتوفيق بينها في ظل غياب الدراسات الميدانية التي قد تعطي دلالات ومؤشرات من شأنها أن توجه مسرح الأطفال.

- أما بخصوص إقبال الأطفال على النوع المسرحي المفضل، اتضح توجه الذكور والاناث بصفة متساوية نحو المسرحيات ذات الطابع الكوميدي. هذا التفضيل لا يخص المسرح الوطني الجزائري بل هي ظاهرة عالمية وذلك نظرا للأسلوب الخفيف والمرح الذي يبنى على تقديم أحداث ومواقف مضحكة وإلى مواضيعها الملتصقة بالواقع الاجتماعي وحياة الانسان اليومية ولأنها تطرح المواضيع بصورة مباشرة وبأحداث وشخصيات جزائرية نابعة من صميم الواقع الاجتماعي.

- لا يوجد فارق إحصائي بين الذكور والاناث في تفضيلهم للغة العرض المسرحي حيث يفضلونه باللغة العربية الفصحى. وقد يفسر ذلك إلى تأثير المدرسة التي تعمل على إثراء حصيلة الطفل اللغوية بالمفردات والتراكيب اللغوية أو عرض مواد تلعب دور الوسيط بحيث تبقى فصيحة وقريبة إلى اللهجات العامية في آن واحد، مثلا: راح الولد إلى أمه القاعدة أمام النافذة.

- ومن الصفات التي اختارتها عينة الدراسة للبطل المفضل في المسرحية نجد أن 27,1 %ذكورا و41,4 % إناثا اختاروا صفة الذكاء في حين 22,8 %ذكورا و 40 % إناثا يرون أن العلم أهم صفة. أما نسبة 12,8 % من الذكور و 32,8 % من الاناث يرون في البطل صفة حب الخير أهم صفاته. واتفق كل من الذكور والإناث على صفات أخرى كالشجاعة والتعاون وحسن الخلق والتفوق على الشر وغيرها من الصفات الإيجابية على حد سواء.

- يمكن التنويه إلى أن الميل إلى مثل هذه الصفات راجع إلى تصوير البطل في المسرحية ممن لهم الخصائص الأخلاقية المتوافقة مع خصائص الطفولة وأهداف المجتمع في تربية الناشئة.

- أظهرت المعطيات الإحصائية أن معظم أفراد العينة الذكور منهم والاناث يرغبون في التشبه بأبطالهم المفضلين في المسرحية حيث أجاب 89 % «بنعم» و 11% ب»لا». إن ميل الأطفال إلى الامتثال للبطل بسبب تحلي هذا الأخير بصفات نبيلة أشار إليها الأطفال سابقا. وبالتالي ظهر أن الرغبة في التقليد هامة لدى الأطفال. يعني هذا أن الأطفال يشعرون بالمشاركة العقلية والعاطفية وأنهم يحصلون على متعة في هذه التجربة الاتصالية.

- توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، بخصوص العناصر التعبيرية المفضلة في العروض المسرحية. حيث تستقطب الحركات التي يتميز بها البطل في حدّ ذاته والقصة. وجاءت باقي العناصر التعبيرية بأقل أهمية مثل الأغاني الموسيقى، بينما تمركز اهتمام الإناث في عنصر الموسيقى والأغاني والرقص، والقصة.

قد يفسر الأمر بسيادة فكرة البطل الذكر في أذهان الذكور بفعل سيادتها في أبطال المسرحية، بينما تحرك الإيقاعات الموسيقية الذوق الفني للإناث.

- ورد الاختلاف أيضا لدى الأطفال باختلاف جنسهم إذ تفضل الإناث أن يكون البطل أنثى بينما يفضله الذكر ذكرا. وهذا أمر طبيعي لأن كل فئة ترغب أن يكون البطل المفضل من نفس الجنس.

- أظهرت الدراسة أن المسرح يستهوي جمهور الأطفال المستجوبين وهذا الاستقطاب يكمن في كونه تجربة اتصالية مباشرة بدون وساطة قائمة على تعبيرات فنية ملموسة، وما ينتج عن ذلك من قيمة كشاغل للوقت بسبب الحاجة الملحة للحصول على أنواع المتعة والتسلية.

- يذهب البحث أيضا إلى الاستنتاج بأن عادة مرافقة الأطفال إلى المسرح ترتكز في عدم مشاركة أفراد الأسرة الأطفال بوجه عام في الوقت الذي ينبغي أن تبقي الأسرة الوحدة الاجتماعية الأولى التي يحتك بها الطفل احتكاكا مستمرا. إنه كلما ألحت الحاجة بالطفل إلى المعرفة زاد استقباله واستيعابه وأن المشاهدة الصامتة لا تعني أن الأطفال لديهم مواقف راسخة من قبل أو ربما عثر على وسائل هيئت التآلف مع المواقف المعروضة بحيث لا يقف منها على جديد لأننا ندرك أن وسائل تثقيف وتسلية الأطفال قليلة جدا وهو ما يدل على ضيق أفق الأولياء، حيث لا يعي غالبيتهم بأهمية إثارة الحوار والمناقشة من خلال مرافقة الأطفال إلى المسرح.

- ترى نسبة 65 % من مفردات العينة أن العنف غير مقبول في المسرحية 30% لدى الذكور و



35 % لدى الإناث. قد يكون ذلك إلى كونهن أقل جرأة من الذكور. لكن هذا الحكم يبقى نسبيا لتدخل عوامل أخرى نفسية وتربوية.

وعليه فإن فهم خصوصيات وأهمية مسرح الأطفال يأتي كمرحلة متقدمة لفهم رسالة المسرح عامة وتوفير الظروف الملائمة لأداء هذه الرسالة. وهذا لا يمكن التسليم بوجوده نظرا للظروف التي يمر بها المسرح في بلادنا. إن مسرح الأطفال مولود يبحث عن الرعاية الخاصة في إطار غياب الإطار التشريعي ونقص الإمكانيات المادية والمعنوية التي تقف مانعا أمام كل إرادة فاعلة. ويرتبط نقص الإنتاج المسرحي الموجه للأطفال بعدة عوامل كغياب النظرة العلمية والإدراك بأهمية هذا الميدان، انعدام التكوين في مجال مسرح الأطفال وعدم وجود مجال تخصص قائم كما تقتضيه الرؤية والمعرفة العلمية. ولأن مسرح الأطفال ينمو ويتطور في بيئة تولي المسرح كامل العناية وهو موضوعا ليس معزولا على كل الظروف الثقافية والاجتماعية التي يعيشها المجتمع، لذلك من الخطأ دراسة ومناقشة ما ينبغي أن يكون بعيدا عن ما هو كائن.

وما هو كائن في ميدان مسرح الأطفال في الجزائر هو تجربة حديثة لم تحظى بالاهتمام الملائم رغم أهمية وحساسية هذا الميدان.

إن المبادرات التي ظهرت إلى الوجود من أجل إعطاء دفع لمسرح الأطفال والتي قامت على مجرد الاجتهاد الشخصي، لم تستطيع الاستمرار ولم تكن كافية لإنصاف فن يقوم على المعالجة العلمية. فالحديث عن المبادرات الشخصية وبعض المهرجانات رغم ما خلقته من تحفيز لا يمكن أن يخلق مسرح أطفال علمي، لأن المسرح أو الثقافة الموجهة للأطفال عامة لا تبنى على المبادرات الشخصية بل تدخل في أطر سياق عقلاني وعلمي عام.

ومن جهة أخرى هناك ضرورة أولية وأساسية لانتماء مضمون العمل الفني بما يحمله من لغة وأفكار للسياقات الحقيقية. وضرورة تفاعل الفنان المبدع مع تلك السياقات بشكل خلاق لا يمثل حرفية ذلك المضمون أو نقله أو ترجمته كما هو، وإنما يستدعي الأمر اكتشاف العناصر التي تشير في ذهن المتلقي مشاعر التواصل والارتباط بذاكرته الجماعية. ولكي تتم هذه العملية لا بد أن يكون مضمون الابداع مناسب للمحيط الذهني لكل من المتلقي والمبدع في نفس الوقت. الأمر الذي ينقل المتلقي من التلقي السلبي إلى حالة التلقّي الفعال.



يكفي هنا إلقاء نظرة سريعة على ما يقدم للطفل من برامج في وسائل الاعلام المختلفة ليتبيّن مدى الاستلاب الذي يطال ليس فقط مسرح الأطفال ولكن معظم التعبيرات الفنية الأخرى.

وعليه فإن مسألة تظافر جهود كل المؤسسات الاجتماعية والثقافية والتربوية ووضع خطة ثقافية شاملة حاجة ملحة للخروج من حالة التعثر والتبعثر وتؤسس لحصانة الطفل الجزائري ضد التغريب والأمركة من خلال صناعة الأصالة العربية المستقلة.

قائمة المراجع:

- تمار، يوسف، العينة في الدراسات الإعلامية الاتصالية، الجزائر، منشورات بغدادي.

- الحر، زكاء، الطفل العربي وثقافة المجتمع، لبنان، بيروت، دار الحداثة للنشر والتوزيع، 1984.

- دورتيه، جان فرانسوا، معجم العلوم الإنسانية، ترجمة جورج كتورة، ط2، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 2011.

- شربيل، موريس، التطور المعرفي عند جان بياجي، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1976.

- عبد الحميد، محمد، البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، ط3، القاهرة، القاهرة، عالم الكتب، 2008.

- العظمة، وفيق، سيكولوجية الأطفال، ط1، دمشق، دار الرواد للتأليف والترجمة والنشر، 1996.

- العناني، حنان عبد الحميد، أدب الأطفال، ط2، الأردن، دار الفكر العربي، 1992.

- القاضي، دلال، والبياتي، محمود، منهجية وأساليب البحث العلمي، ط1، د. بلد، دار حامد للنشر والتوزيع، 2008.

- محمد عمر، نوال، مناهج البحوث الاجتماعية والإعلامية، القاهرة، المكتبة الأنجلو مصرية، 1986.

- مرعي، حسن، المسرح التعليمي، لبنان، مكتبة الهلال للنشر والتوزيع، 2010.



- مصري، عبد الحميد حورة، سيكولوجية التذوق الفني، القاهرة، دار المعارف، د.ت.

- معلوف، لويس، المنجد في اللغة، ط31، بيروت، دار دمشق، 1991.

- نجيب، أحمد، فن الكتابة للأطفال، بيروت لبنان، دار اقرأ، 1983.

- الهيتي، هادي نعمان، صحافة الأطفال وأدبهم، ط1، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع، 2012.

- وارد، ونفرد، مسرح الأطفال، ترجمة محمد شاهين الجوهري، القاهرة، المؤسسة الوطنية المصرية للتأليف والنشر، 1986.

- اليونسكو، اتفاقية حقوق الطفل، 1989.

- ANGERS, Morice, Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, les éditions C.E.C.I.N.C, 1997.

- DELDIME, Roger, Théâtre pour enfants, collection univers des sciences humaines, Edition A Dedock, bruxelle.

- FREUD, Sigmund, Métapsychologie, Edition: Gallimard, Paris, 1968.

- VALLON, Claude, Pratique du théâtre pour enfants, Edition: Pierre Favre, Paris, 1981.



أطروحات ورسائل

Theses



تقرير حول أطروحة بعنوان:
«طرق تدريس اللغة العربية»

خديجة عبد الله سالم الصيد

ليبيا / المغرب



واجهت المواد التدريسية لا سيما مادة اللغة العربية، العديد من المشكلات التي أفرزتها طرائق تدريس هذه المواد، وقد تبين أن الطرائق التقليدية وفي مقدمتها المحاضرة هي السائدة في التدريس وخاصة في مجال العلوم الإنسانية، مما أوقع الطلبة في إشكالات عديدة منها، أنهم أصبحوا أسيري مبدأ استظهار المادة الدراسية أثناء الاختبارات فقط، وأصبح الهدف الرئيس في عملية التعليم إتقان الحقائق والمعلومات من دون أدنى اعتناء بحاجات الطلبة وعلاقة التعليم بميولهم وقدراتهم، ومدى الإفادة منها في حياتهم مما يجعل المواد سقيمة مملة، وهذا يؤدي إلى ضعف المستوي التعليمي وقصور الطلبة عن البحث والتنقيب والتحليل والاستنتاج والتقويم التي تتبناها طرائق التدريس الحديثة.

في هذا السياق، نوقشت أطروحة دكتوراه بكلية الآداب والعلوم الإنسانية أكدال بالرباط يوم 03 يناير 2019م، في موضوع: «طرق تدريس اللغة العربية»، وتشكلت لجنة المناقشة من السادة الأساتذة:

- الدكتور محمد السيدي، مشرفا.
- الدكتور محمد الناقي، عضوا.
- الدكتور محمد حساوي، عضوا.
- الدكتور محمد مرزوق، عضوا.
- الدكتور علي ايت أوشان، عضوا.



- الدكتور محمد أحميد، عضوا.

وفي نهاية مداولاتها منحت الباحثة شهادة الدكتوراه بميزة مشرف جدا.

ويسعدنا تقديم هذا التقرير حول الأطروحة المذكورة بين يدي القراء:

تمثل اللغة أهم الخصائص التي وهبها الله للإنسان؛ فهي وعاء الفكر والمعرفة، ووسيلة التعايش والتفاعل بين أفراد المجتمع، بواسطتها ينمو الفرد اجتماعياً ومعرفياً؛ ولهذا تهتم الأمم بتعليم لغاتها وتبذل قصارى جهدها في هذا السبيل[1].

وتلعب اللغة العربية دوراً بارزاً في حياة الفرد عامة والمتعلم خاصةً؛ فهي أداة التعبير عن حاجاته، ولهذه الحاجة اللغوية عد الفكر العربي اللغة بيد الإنسان مفتاح يلج به باب العالم الخارجي ويقتحم الكون من حوله[2].

كرم الله تعالى اللغة العربية وبلغت بإكرامه ذروة المجد والكمال فنزل بها القرآن الكريم في لوح محفوظ منذ الأزل مما أكسب العربي صفة العالمية ونجد ذلك في قول الله تعالى في محكم كتابه:

قال تعالى: (إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) سورة يوسف الآية 2.

1_ اشكالية البحث:

واجهت المواد التدريسية لا سيما مادة اللغة العربية، العديد من المشكلات التي أفرزتها طرائق تدريس هذه المواد, وقد تبين أن الطرائق التقليدية وفي مقدمتها المحاضرة هي السائدة في التدريس وخاصة في مجال العلوم الإنسانية، مما أوقع الطلبة في إشكالات عديدة منها، أنهم أصبحوا أسيري مبدأ استظهار المادة الدراسية في أثناء الاختبارات فقط , وأصبح الهدف الرئيسي في عملية التعليم إتقان الحقائق والمعلومات من دون أدني اعتناء بمدى حاجات الطلبة, وعلاقة التعليم بميولهم وقدراتهم, ومدى الإفادة منها في حياتهم مما يجعل المواد سقيمة مملة وهذا يؤدي إلى ضعفهم في المستوي التعليمي و قصورهم عن البحث والتنقيب والتحليل والاستنتاج والتقويم التي تتبناها طرائق التدريس الحديثة.

(1) يونس، فتحي علي والناقة،م حمود كامل، أسياسيات تعليم اللغة العربية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1977، ص 34.

(2) المسدي، عبد السلام، ما وراء اللغة، بحث في الخلفيات المعرفية، مؤسسة عبد الكريم ابن عبد لله، تونس، ص 108.

2- أهمية البحث:

إن أهمية هذه الدراسة تتجلى في كون اللغة العربية التي بها نزل القران الكريم واحتوت معانيه، وفسرت محكمه ووضحت تشابهه، جديرة بالدراسة لمعرفة كنهها وسبر غورها. ولا يكون ذلك إلا بتعليمها بطرائق وأساليب واستراتيجيات وممارسات لغوية صحيحة ناجحة تليق بمنزلتها[1] داخل الفصول وخارجها تحت إشراف المعلم الجيد عن طريق عملية التدريس الجيدة.

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية التعليم نفسه، الذي يعد أهم الركائز والدعامات الرئيسية التي يقوم عليها تقدم المجتمع وتطوره، وبقدر كفاءة هذا المستوى من التعليم يكون تقدم المجتمع ورقيه، لذلك فإن أهمية هذه الدراسة تتلخص في النقاط التالية:

إن هذه الدراسة ستسهم في توفير معلومات واقعية حول واقع طرائق التدريس الأكثر استخداماً.

إلقاء الضوء حول مزايا وعيوب طرائق التدريس المستخدمة بالمدارس.

تعد هذه الدراسة -حسب علم الباحث - من بين أولى الدراسات من نوعها التي تتناول طرائق التدريس.

إن هذه الدراسة تتناول عناصر العملية التعليمية، ودورها في تقدم وتدني المستوي التعليمي

إن هذه الدراسة تتناول دور عناصر العملية التعليمية وفق مبدأ مقاربة الكفايات

الاستفادة من نتائج الدراسة في التعرف على الأساليب والطرائق التدريسية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس والعمل على تحسين الطرائق الأساسية.

الوصول إلى بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن يستفيد منها أعضاء هيئة التدريس في اختيار وإتباع أفضل وأنسب الطرق التدريسية وأكثرها فاعلية في التدريس وفق كل تخصص وضرورة الانسجام بين الأهداف والطرق التدريسية والوسائل المساعدة من اجل تطوير الفعالية التربوية وتحقيق الأهداف التدريسية بيسر وسهولة وتسهيل مهمة المدرس وخلق أجواء مشجعة وجذابة يشعر فيها المتعلم بالارتياح وبتقديره لذاته من خلال شعوره بأنه قادر أن يحقق شيء[2].

(1) الناقة، محمود كامل، مجلة النشاط المدرسي، القاهرة، يناير 1979، ص: 15.

(2) البيرماني، تركي خباز وبن فضل، عبد الله بشير، اتجاهات في التدريس، كلية الآداب، جامعة طرابلس، ط1، 2001، ص 97.



3_ أهداف البحث:

أن ينشأ الطالب على حب اللغة العربية. لغة القرآن الكريم.

أن يكتسب التلميذ القدرة على استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً في الاتصال بالآخرين عن طريق التحدث والكتابة والاستماع والقراءة. مما ييسر لهم أمورهم ويعينهم على قضاء حوائجهم ومصالحهم.

بث روح جديدة في نظامنا التعليمي تكون جديرة بتكوين متعلمين أكفاء قادرين علي مسايرة التقدم التكنولوجي والعلمي.

4_أسباب اختيار البحث:

1_ إن اختيار الباحثة لهذا المشروع العلمي المتواضع لعله يسهم في تيسير الجانب العلمي في مهنة التدريس والتوجيه (التفتيش التربوي). وإبداء الرأي في بعض المشكلات التي تواجهنا في عملية التعليم وخاصة تدريس اللغة العربية والتي صقلتها التجربة وأنضجتها الخبرة التي مررت بها أثناء التدريس والتفتيش على بعض المدارس في بلادي.

2_ كما يعتبر هذا البحث محاولة بسيطة متواضعة ومضافة إلى ما قدمه الآخرون، في صرح اللغة العربية بكل ما تضمنه من معارف وخبرات صقلتها التجربة والممارسة.

5_ الدراسات السابقة:

اختلف الباحثون في الدراسات السابقة لموضوع البيداغوجيا وعلم التدريس فمن الذين درسوا في الغرب، أو من تلامذة هؤلاء. وهذان الصنفان _ في الغالب الأعم _ لهم جهل مطبق بما حققه علمائنا القدماء في هذا العلم. إن من يرجع إلى تراثنا وخاصة ما ألفه علماء الحديث، يتبين له أن ظهور (علم التدريس) يرجع إلى القرن الخامس الهجري_ على الأقل_، حينما ألف الخطيب البغدادي (ت 463هـ) كتابا جامعا وشاملا لأهم أركان وشروط العملية التعليمية التعلمية (المدارس/ المحدث)، وعن شروط: (المتعلم / الطالب)، وعن العلاقة بين المدرس والمتعلم، وعن مراعاة خصائص المتعلمين من الناحية السيكولوجية والاجتماعية والعقلية. وتحدث عن شروط تنظيم ترتيب المادة المدرسة، وتحدث عن شروط الفهم والحفظ وما يتعلق بذلك من شروط سيكولوجية، واجتماعية، وما له



علاقة بأنواع التغذية المؤثرة على دماغ المتعلمين. وتحدث عن طرق التدريس / طرق التحمل والأداء. إنه كتاب جامع دقيق في كل ما نتحدث عنه الان في علم التدريس.

وهناك حقيقة أخرى أن علم التدريس في تراثنا ترجع أصوله إلى نصوص الشرع قرانا وسنة، وذلك من خلال الايات والأحاديث التي وردت في مراعاة أهم مبادئ التعليم: كمراعاة الخصائص السيكولوجية والمعرفية للفئة المستهدفة، ومراعاة مبدأ (التدرج_ والتكرار_ والتحفيز) في حصول التعلمات.

ومن أهم الدراسات السابقة عند علماء القدماء في علم التدريس:

_ الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، لأبي الحسن القابسي من علماء القرن الرابع الهجري. (مطبوع في جزء واحد بتحقيق: الدكتور أحمد خالد).

_ تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، للإمام بدر الدين محمد بن ابراهيم المعروف بابن جماعة (ت 733هـ). (مطبوع في جزء واحد بتحقيق السيد محمد هاشم الندوي).

_ القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم، للامام أبي المواهب الحسن بن مسعود اليوسي (ت 1102هـ). (مطبوع في جزء واحد بتحقيق وشرح الأستاذ حميد حماني.

_ وتحدث أبو حامد الغزالي (ت 505هـ) عن شروط ووظائف المعلم والمتعلم في كتابه» إحياء علوم الدين».

أما بالنسبة للدراسات الحديثة في علم التدريس منها:

_ تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، للدكتور محمد الدريج

_ تكوين المدرسين: نحو بدائل لتطوير الكفايات، للدكتور لحسن مادي

_ المعايير في التعليم للدكتور محمد الدريج

_ بيداغوجيا الكفايات للأستاذ عبد الكريم غريب

_ الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، للأستاذ عبد الكريم غريب

_ تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، بيير، ترجمة للأستاذ عبد الكريم غريب



_ إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، لعبد اللطيف الجابري

_ التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات، كسافي روجي، ترجمة الاستاذ عبد الكريم غريب

_ علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل مستجدات الحديثة، للدكتور سعيد حليم.

6_ صعوبات البحث:

وكما هو معلوم في مثل هذا النوع من الدراسات الأكاديمية فإنها لا تخلو من صعوبات وعوائق أهمها:

* صعوبة التعامل مع الدراسات التي تناولت موضوع التدريس وطرائقه.

* صعوبة التنقل الى المكتبات ما بين ليبيا والمغرب وطبيعة العمل كموظفة في التفتيشية، أسهم في غياب الاستقرار الذي يسهل علينا إتمام العمل في ظروف لائقة.

* تنوع منطلقات هذه المشاريع البيداغوجية حتّم علينا القيام بعمل مضاعف من أجل الإحاطة بكل مشروع على حدة.

7_ عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية والطلبة في مراحل التعليم المختلفة , واخترت العينة بطريقة عشوائية وقد راعيت أن تكون هذه العينة ممثلة لمجتمع دراسي بمنطقة في الجنوب الليبي _ فزان_ (قروي وحضاري).

8_ أداة البحث:

إن الأداة التي استخدمتها في الدراسة هي الاستبانة , باعتبارها أحسن وسيلة لجمع المعلومات, التي تتناسب مع دراسة البحث.

9_ منهجية البحث:

يتمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي الذي يقوم علي وصف الظواهر الموجودة وتصنيفها , واكتشاف العلاقات بينها وتفسيرها وهو ما يناسب الأهداف التي تسعي إليها هذه الدراسة.



10_ خطة البحث:

الفصل الأول: مفهوم طرق التدريس ما بين القدماء والمحدثين.

ينقسم هذا الفصل إلى المباحث الآتية:

-1 المبحث الأول: مفهوم الطريقة

_ الطريقة تعريفها لغة واصطلاحا

_ مفهومها بين القدماء والمحدثين

_ مفهومها في المجال التربوي

_ الأسس التي تبنى عليها الطريقة

-2المبحث الثاني: انواع طرق التدريس

_ طرق التدريس

_ أنواع طرق التدريس

_ الطرق التقليدية

_ الطرق الحديثة

-3 المبحث الثالث: مفهوم التدريس وكفاياته

_ تعريف التدريس

_ تعريف المهارة

_ علاقة المهارة بالتدريس

_ كفايات التدريس

-4المبحث الرابع: العلاقة بين الطريقة والتدريس

_ العلاقة بين الطريقة والتدريس

_ مؤثرات عامة للتدريس



_ ملخص الدراسة

الفصل الثاني: عناصر العملية التعليمية وعلاقتها بالطريقة

المبحث الأول: العلاقة بين الطريقة وعناصر العملية التعليمية

المبحث الثاني: (انواع عناصر العملية التعليمية)

_ عناصر العملية التعليمية

العنصر الأول من عناصر العملية التعليمية (المعلم)

_ أهمية المعلم في العملية التعليمية

العنصر الثاني من عناصر العملية التعليمية (المتعلم)

العنصر الثالث من عناصر العملية التعليمية (المنهج)

_ عناصر المنهج

_ أنواع المناهج

_ منهاج المواد الدراسية المنفصلة

_ منهاج المواد الدراسية المترابطة

_ منهاج المواد المندمجة (المدمجة)

_ منهاج المجالات الواسعة

_ المنهاج المحوري

_ منهاج النشاط أو المنهج الحديث

_ مراحل تدريس المنهج

العنصر الرابع من عناصر العملية التعليمية كيف نعلم؟ (الطريقة)

العنصر الخامس من عناصر العملية التعليمية (الوسائل التعليمية)

_ أنواع الوسائل التعليمية



_ أهمية الوسائل التعليمية للعملية التعليمية

العنصر السادس من عناصر العملية التعليمة: لماذا نعلم؟ (الهدف التعليمي)

_ أنواع الأهداف التربوية وتصنيفها ودورها في العملية التعليمية

_ مراحل خطوات صياغة الأهداف التعليمية السلوكية

_ دور الأهداف في العملية التعليمية

العنصر السابع من عناصر العملية التعليمية: هل تم التعلم كما يجب؟ (التقويم)

_ الفرق بين التقويم والقياس

_ دور الإشراف الفني في عملية التقويم

المبحث الثالث: تشخيص العملية التعليمية

_ أسباب ضعف التحصيل العلمي

_ أسباب ترجع إلى العنصر الأول من عناصر العملية التعليمية (المعلم)

_ أسباب ترجع إلى العنصر الثاني من عناصر العملية التعليمية (المتعلم)

_ أسباب ترجع إلى العنصر الثالث من عناصر العملية التعليمية (المنهج)

_ أسباب ترجع إلى العنصر الرابع من عناصر العملية التعليمية (طريقة التدريس)

_ أسباب ترجع إلى العنصر الخامس من عناصر العملية التعليمية (الوسائل التعليمية)

_ أسباب ترجع إلى العنصر السادس من عناصر العملية التعليمية (الأهداف التعليمية)

_ أسباب ترجع إلى العنصر السابع من عناصر العملية التعليمية (التقويم)

المبحث الرابع: عناصر العملية التعليمية وفق مدخل كفايات التدريس

_ الكفايات وأهميتها للعناصر التعليمية

_ المعلم وفق مدخل المقاربة بالكفايات

_ أهداف إعداد المعلم

ـ المتعلم وفق مدخل المقاربة بالكفايات

ـ بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات

ـ الأسس التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج

ـ طرق التدريس وفق مدخل المقاربة بالكفايات

ـ الوسائل التعليمية وفق مدخل المقاربة بالكفايات

ـ الهدف التعليمي وفق مدخل الكفايات

ـ التقويم والقياس وفق مدخل الكفايات

الفصل الثالث: (الجانب التطبيقي لطرق تدريس اللغة العربية)

المبحث الأول: تحضير الدروس (كفاية التخطيط)

ـ عناصر خطة الدرس

ـ تحليل المنهج

ـ دفتر التحضير

ـ مفهوم تخطيط الدروس

ـ أهمية التخطيط للدرس

ـ الخطة الشاملة

ـ خطة الوحدة الدراسية

ـ نموذج توضيحي

المبحث الثاني: (كفاية التنفيذ)

ـ استخدام الطريقة (التكاملية) في شرح اللغة العربية

ـ مفهوم التكامل

ـ فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية

_ الأسس النظرية للمدخل التكاملي في تعليم اللغة

_ التطبيقات التربوية للمدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية

المبحث الثالث: التطبيق العملي للبحث (القراءة والنحو أنموذجا).

_ أولا: (القراءة)

_ أهداف القراءة العامة

_ الأهداف الخاصة (الأساسية)

_ أنواع القراءة

_ أنواع القراءة من حيث طبيعة الأداء

_ أنواع القراءة من حيث الغرض

_ نموذج لتحضير درس لغة عربية (مادة القراءة)

ثانيا: النحو

_ أهداف تدريس القواعد النحوية

_ الضعف في القواعد النحوية

_ علاج الضعف في استخدام القواعد النحوية

_ نصائح دراسة القواعد النحوية

_ خطوات درس القواعد

نموذج لتحضير درس لغة عربية (مادة النحو)

_ علاقة المطالعة بالنحو

المبحث الرابع التطبيق العملي للبحث - (الإملاء والتعبير انموذجا).

_ أولا: الإملاء

_ أهمية درس الإملاء

_ أهداف تدريس مادة الإملاء

_ أنواع الإملاء

نموذج لتحضير درس لغة عربية (الإملاء)

_ ثانيا: التعبير

_ أهداف تدريس التعبير

_ التعبير ووظيفته الاجتماعية

_ أسس التعبير

_ ركنا التعبير

_ أنواع التعبير

_ أنواع التعبير من جهة موضوعاته

_ أنواع التعبير من حيث الأداء

_ التعبير الشفهي

_ أساليب التعبير الشفوي وأنواعه

_ التعبير الكتابي(التحريري)

_ قيم التعبير التحريري وأهميته

_ أساليب التعبير التحريري وأنواعه

_ خطة تدريس التعبير

نموذج لتحضير درس لغة عربية (التعبير)

الفصل الرابع: الاستبيان

_ تمهيد:

_ استبانه لمعرفة رأي الطلبة في المعلم

_ نتائج الاستبيان

_ استبانة لمعرفة رأي المعلم في العملية التعليمية

_ نتيجة الاستبيان

_ مصطلحات البحث

خاتمة:

لا يمكن لأي باحث أن يدعي بلوغ درجات الكمال في باب المعرفة، أو يعتبر عمله نهاية الاجتهاد ومنتهى الغايات والمقاصد، وإنما حظه هو المشكلة في وضع لبنات جديدة للموضوع، أو الاكتفاء بتحريكها والتساؤل حولها، لوضعها على محك نقاش متأن وعميق، وأمام فضول البحث الرصين، وسيظل الجهد الفكري التربوي في بحث مستمر عن الإمكانيات الحقيقية التي تحقق أفضل درجات الجودة في هذا المجال للرقي بالإنسان الى أفضل الدرجات.

وإذا كانت الجهود النظرية والتصورات المقدمة في هذا الشروع (منها موضوع الأطروحة) إلى حد الآن غنية ومفيدة، وظل المنظرون والكتاب والمفكرون في عمل متواصل لإغناء هذه التجارب التربوية من مختلف مناحيها، فإن الواقع التعليمي لا يزال يظهر نقصا حقيقيا في تمثل حقيقة صناعة التدريس، في علاقته الداخلية من محتويات وطرائق ومناهج وأطر عاملة وتلاميذ وبنيات تحتية، كما أن التفاعل مع المجتمع وحاجاته الراهنة والانية، وربط التعليم بالحاجات الاقتصادية والاجتماعية يظل أكثر اخلالا واختناقا.

إن إصلاح التدريس يجب أن يتم من منطلق بنيوي وشمولي، ويجب أن لا يفصل فيه إصلاح المدرسة والبرامج عن إصلاح المراكز، والأوضاع الاعتبارية للأساتذة المكونين عبر خلق الاليات القانونية الكفيلة بذلك، ويجعلها واضحة الأهداف والغايات وقابلة للتقويم، بحيث يظهر الملتزم المجيد من الأطراف المتعاقدة من المقصر، ويدخل في ذلك التلميذ والاباء والادارة، والجهة الوصية عن التربية، والمدرسون، وأمام الالتزامات سيعرف كل الأبواب التي يسعده أن يراه الناس فاتحا لها، أو طارقا لها، داخلا أو خارجا منها.

أملي أن تكون هذه الرسالة قد أدت دورها من جهة في ابراز علم التدريس في مزاولة (مهنة التدريس)، ومن جهة أخرى اسهاما علميا ومنهجيا لطلبة الذين يلجون المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين،



ومن جهة ثالثة في تنبيه المسؤولين بالتعليم العالي إلى ضرورة إدخال مادة علم التدريس في مختلف التخصصات الأدبية والعلمية ضمن الوحدات والمسالك المعتمدة الاجازة والماستر، وخصوصا وأن طائفة من المتخرجين من الجامعات يتوجهون إلى التعليم.



تقارير حول أنشطة علمية
Scientific Reports



تقرير حول ندوة علمية وطنية في موضوع:
العلاقات البيداغوجية في المنظومة التربوية المغربية: نحو مقاربات جديدة

ذة. رجاء الرحيوي

باحثة بمركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات (مفاد)

فاس - المغرب



نظم مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات يوم الجمعة 24 يوليوز 2020 ندوة وطنية تفاعلية عن بعد تحت عنوان: «العلاقات البيداغوجية في المنظومة التربوية المغربية نحو مقاربات جديدة»، حيث تم افتتاح الندوة بكلمة الدكتور عادل ضباغ الذي عرض البرنامج التفصيلي ونقل الكلمة بعد ذلك إلى الدكتورة نورة مستغفر عن لجنة التحكيم التي أشادت بموضوع الندوة والمركز الذي سهر على إنجاحها، وجميع المتدخلين خاصة اللجنة العلمية التي عملت على تدقيق وتمحيص المداخلات.

وجاءت كلمة الدكتورة صوفية علوي مدغري باسم مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات لتؤكد على أهمية موضوع الندوة في هذه الفترة الزمنية التي تعرف خصوصية عالمية جراء انتشار الوباء «كوفيد 19» وصعوبة التواصل المباشر الذي حتم الاستفادة من وسائل التكنولوجيا الحديثة على اختلاف أشكالها في خدمة البحث العلمي. كما أشارت إلى فتح باب الانخراط والمشاركة في المركز أمام جميع الباحثين والمهتمين.

بعد ذلك انطلقت أطوار الجلسة الأولى بمداخلة الدكتورة فاطمة بلحوش تحت عنوان: «قراءات ومقاربات في مسارات تأسيس العلاقة البيداغوجية» قدمت فيها الدكتورة بلحوش مقاربة مفاهيمية للعلاقات البيداغوجية وصيروراتها ومنطلقاتها وخلاصة عامة لهذا العرض.

أعقبتها مداخلة الأستاذ نور الدين أرطيع تحت عنوان «العلاقات البيداغوجية مدخل للمصالحة التربوية» حيث جاء في عرضه أهم ما عرفته المنظومة التربوية من محاولات لخلق مصالحة بين المربي

والمتعلم، وأهمية التواصل البيداغوجي بين هذين الطرفين، كما وقف على مجموعة من العوائق البيداغوجية التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف ومن ذلك افتقاد علاقة التناظر بين المدرس والمتعلم وعدم الاهتمام بالعلاقات السيكلوجية، وقدم نموذج جامعة القرويين التي منحت للمدرس سلطة تفوق المتعلم.

وجاءت مداخلة الأستاذ محمد الريفي تحت عنوان «العلاقات البيداغوجية زمن التعلم عن بعد»، حيث وقف على سياق التعلم عن بعد نتيجة الوباء العالمي، وضرورة الخضوع لاحتياجات المرحلة، ونبه إلى المحاذير الواجب تجاوزها عند التعاطي مع التعليم عن بعد، ومن ذلك العائق الإبستيمولوجي، وما يخص جانب القيم والعلاقات بين المتعلم والمعلم. وعدم قدرة البيداغوجية القائمة على مواكبة المستجدات العالمية، والتطور الذي تعرفه الإنسانية، واعتباره أن التعلم عن بعد مكمل للتعلم الحضوري وليس بديلا عنه.

وفي مداخلة الأستاذ أشرف أقريطب تحت عنوان «دور أنشطة الحياة المدرسية في تجويد العلاقات البيداغودجية»، أكد على أهمية تفعيل الأندية التربوية داخل المؤسسات التعليمية وتكاملها مع الفصل الدراسي. وتحفيز التلاميذ كل الإبداع وروح المبادرة، كما أنها تحقق مجموعة من الكفايات لدى المتعلمين، وأشار إلى نماذج نوادي تربوية وأثرها على سلوك وشخصية المتمدرسين وقدرتها على تحسين الحياة المدرسية والبيداغوجية لدى المتعلم.

وبالانتقال إلى مداخلة الدكتور عبد الرزاق الفروازي تحت عنوان «سؤال العلاقات البيداغوجية في ضوء النموذج البيداغوجي الجديد » ذكر سياقات الثورة الرقمية المتعددة وما أفرزته من أسئلة وإشكالات حول البيداغوجية الحية، وما مدى قدرتها على بناء الإنسان، ودور المنظومة التربوية في هذا السياق كما وقف على مفهوم العلاقات البيداغوجية وتصنيفاتها ودورها في أفق المدرسة الجديدة ومالها من وظائف سطرها الميثاق، كما حاول تقديم نموذج بيداغوجي بديل ينتقل بالمتعلم من السلطوية والتلقين، إلى مرحلة التعلم الذاتي وما يتطلبه من حاجيات داخل المدرسة الجديدة وما تتطلع إليه.

وفي مداخلة مشتركة بين الدكتور الطوبي والأستاذ العماري تحت عنوان «نحو نموذج بيداغوجي نسقي» عرض من خلالها التحديات التي فرضتها العولمة، والإطار المفاهيمي لهذا البحث، ثم قدم



تصميم رباعي السطوح البيداغوجي، كنموذج يشير إلى التفاعلات بين العناصر المتداخلة في العملية التعليمية التعلمية.

لتعقبه بعد ذلك مداخلة الدكتور شفيق كريكر تحت عنوان «العلاقة البيداغوجية في العصر الرقمي وتحديات التعلم الذاتي» حيث طرح إشكالات وأسئلة حول العلاقات البيداغوجية والتبعية وإشكالات المعرفة ومعيقاتها، وأكد أن العلاقات البيداغوجية لها فرص مهمة قادرة أن تجعل المتعلم يتعلم بنفسه، كما أشار إلى البعد الإنساني في هذه العلاقة وكذلك تحديات العالم الرقمي، لتنتهي الجلسة الأولى وتبدأ مناقشة العروض استعدادا للجلسة الثانية.

انطلقت الجلسة الثانية بكلمة الدكتور أحمد الفراك مسيرا شكر فيها القيمين على الندوة وجميع المتدخلين، ثم قدم المتدخل الأول خلال هذه الجلسة وهو الدكتور عبد الباسط المستعين، وجاء عرضة تحت عنوان «المدارس المغربية» وأولوية تحسين العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والتلميذ». أكد فيه على ضرورة تحديد ضوابط العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والتلميذ في جوانبها المتعددة إيجابية كانت أو ما شابها من الاختلالات، وعرض كذلك عوامل النجاح البيداغوجي بين الأستاذ والتلميذ ومنها (الكفاءة المسؤولية تقدير المتعلمين...) وهي عوامل لها بالأستاذ، ثم عرض لعوامل أخرى ترتبط بالتلميذ والثالثة ترتبط بالمحيط العام، كما أشار إلى الظواهر السلبية التي أفرزتها المنظومة التربوية التعليمية بسبب سوء التدبير ومن ذلك ظاهرة العنف المتبادل.

وجاءت مداخلة الأستاذ أحمد منصور باللغة الإنجليزية تحت عنوان «Effective ict integration in the teaching learning» حيث أكد على ضرورة دمج الجانب التكنولوجي في العملية التعليمية التعلمية، لما له من أهمية أصبحت تفرضها ظروف التطور العلمي العالمي، إلى جانب انتشار الوباء وإلزامية التواصل عن بعد بواسطة التكنولوجيا الحديثة، التي تعمل بدورها على تقريب المسافة بين المدرس والمتعلم.

وفي كلمة الدكتور جمال الدين الناسك، التي جاءت تحت عنوان «المشروع التربوي ورهان التواصل البيداغوجي في المدرسة» أكد على ضرورة اختيار بيداغوجية فعالة ونشيطة، يكون المتعلم هو محور هذه العملية، كما تطرق إلى الحديث عن المشروع التربوي أو ما يعرف بمشروع المدرسة، وعمل على تقديم قراءة في بيداغوجية المشروع، وأشار فيه إلى أنه مشروع تواصلي لكن تعترضه عدة عوائق.



وتأتي مداخلة الأستاذ أشرف سليم حول «استعمال الهاتف المحمول في التعليم المغربي عن بعد أثناء الحجر الصحي».

تطرق فيها إلى دور الهاتف المحمول في التعلم عن بعد، ثم طرح مجموعة من الإشكالات المرتبطة بهذا النوع من التعليم وتأثيرات الهاتف المحمول على المتعلم، وقدم خلاصات بحث ميداني حول التعليم عن بعد.

وفي مداخلة الدكتورة عبد الواحد بوعرفاوي حول «الوسائط السمعية البصرية وأثرها في تجويد العلاقات البيداغوجية» أشار إلى أن نجاح العملية التعليمية التعلمية رهين بالركائز الثلاثة التي تنظم هذه العملية، وذكر أن الوسائط الإلكترونية تستعمل كدعامة أساسية تساهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية وتمكين المتعلم من القدرة على التعلم الذاتي، كما أنها تستوعب اختلاف المتعلمين وطرق تعلمهم، وأكد على ضرورة استعمال الوسائل بما يتناسب مع التواصل الفعال مع المتعلمين.

أما الدكتور عادل ضباع فقدم عرضه حول «العلاقات البيداغوجية تسائل الرؤية الاستراتيجية» ومنها انطلق إلى مساءلة المجلس الأعلى للتعليم حول الرؤية الاستراتيجية ومدى الحضور الاستراتيجي للعلاقات البيداغوجية وما يحيطه من عوائق، وأشار إلى مهمة المدرس وواقعة وإكراهاته مع تقديم نموذج «المدرس الرئيس» كمقترح تغيب فيه جمع الشروط المرتبطة بالتكوين والتأطير، كما وقف على أسباب انقطاع نصف مليون من المتعلمين عن الدراسة نتيجة عوامل متعددة.

بعد ذلك، وقف الأستاذ معيد إخلف في آخر مداخلة على «العلاقات البيداغوجية وشروط التعليم الرقمي» يصحح من خلالها مفهوم العلاقات البيداغوجية وعلاقتها بالعصر الرقمي، والشروط الاستراتيجية للتعلم عن بعد، وكذلك المعيقات والمحاذير المتوقعة لهذه العملية.

واختتمت أشغال هذه الندوة بمناقشة العروض وجرد الأستاذة رجاء الرحيوي أهم التوصيات التي خلصت إليها بحوث السادة الأساتذة والباحثين المشاركين.



تقرير عام عن المؤتمر الدولي الأول عن بعد[1]: السياسات التربوية العربية في إدارة التعليم ما قبل الجامعي في خضم جائحة كورونا: التجارب والدروس

د. رشيد عموري

باحث بمركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات (مفاد)

فاس - المغرب



نظمت الشبكة الدولية لدراسة المجتمعات العربية (إيناس) بشراكة علمية مع مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات - فاس- (مفاد)، وبتعاون مع الجمعية اللبنانية لعلم الاجتماع، والجمعية اليمنية للإدارة التعليمية، ومركز دراسات اللاجئين والنازحين والهجرة القسرية - جامعة اليرموك - الأردن، المؤتمر الدولي الأول عن بعد، تحت عنوان: «السياسات التربوية العربية في إدارة التعليم ما قبل الجامعي في خضم جائحة كورونا: التجارب والدروس»، وذلك يومه الثلاثاء 29 يونيو 2021م.

وقد عرفت الجلسة الافتتاحية إلقاء مجموعة من الكلمات الترحيبية والمنوهة بتكاثف الجهود العلمية لمواجهة التحديات التربوية والتعليمية في العالم العربي، كان أولها كلمة الدكتورة المسيرة صوفية علوي مدغري التي رحبت بجميع الهيآت المشاركة والداعمة لإنجاح هذا المؤتمر العلمي، كما أشارت إلى سياق انعقاد المؤتمر والمتمثل في ما خلفته جائحة كورونا من آثار على المنظومة التعليمية مما يطرح سؤال تجويده وتطويره، وذلك بالنظر إلى أهمية التعليم ومركزيته في النهوض المجتمعي.

أما الكلمة الثانية فقد كانت للدكتورة ماريز يونس المنسقة العامة للشبكة الدولية لدراسة

(1) - هذا العمل عبارة عن تقرير تركيبي عام، مستخلص من تقارير الجلسات العلمية للمؤتمر، والتي سهر على إعدادها مجموعة من الباحثين الأجلاء، وهم: ذ. فؤاد بالقاري، ذة. كوثر أقبيب، د. أحمد الإدريسي، ذة. يسرى أبو زيد، ذة. هاجر الحداد، ذ. محمد أمشيش، دة. فاطمة اسويطط، ذ. محمد جبران.



المجتمعات العربية بلبنان والتي اعتبرت أن المؤتمر كغيره من انشطة الشبكة يأتي استجابة لتصدر القضية التربوية للمشهد الرئيس في ظل الجائحة بسبب إعادة المتعلمين إلى أسرهم، معتبرة أن الجائحة اختبرت مستوى الحماية الاجتماعية للدول العربية وغيرها.

وفي نفس السياق أبدى السيد فوزي بن دريدي المنسق العام للشبكة الدولية لدراسة المجتمعات العربية بالجزائر سعادته بالمشاركة فتحدث عن آثار جائحة كورونا وخاصة على قطاع حيوي كقطاع التعليم، معتبرا أن انعقاد المؤتمر في ظل بدايات التعافي والبعد عن الصدمة التي خلفتها الجائحة كفيل بتكوين نظرة متزنة لفهم التأثيرات واقتراح الحلول، مشيدا بالتعاون المعرفي بين الجماعة المعرفية للتخفيف من حدة تأثيرات الازمات على المجتمعات العربية.

بعد ذلك، تناول الكلمة الدكتور عبد الباسط المستعين مدير مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات ورئيس المؤتمر فشكر كل القائمين على إنجاح فعاليات المؤتمر من الهيآت المشاركة والداعمة، ومنها: الشبكة الدولية لدراسة المجتمعات العربية، والجمعية اليمنية للإدارة التعليمية، والجمعية اللبنانية لعلم الاجتماع، ومركز دراسات اللاجئين والنازحين والهجرة القسرية بجامعة اليرموك، ومركز فاطمة الفهرية للدراسات والابحاث (مفاد)، آملا أن تكون مواد المؤتمر ملبية للاحتياجات المعرفية، ومجيبة عن الاشكالات التي فرضتها الجائحة منذ الوهلة الأولى بسبب العوائق المادية والتنظيمية والمالية التي يعيشها العالم العربي.

وعن مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات تناولت الكلمة الدكتورة رجاء الرحيوي التي اعتبرت أن موضوع المؤتمر تفاعل وانعكاس لآثار الجائحة على المنظومة التعليمية التي تتميز بضعف البنية التحتية واللوجستيكية، وعلى المتعلم اندماجا وتحصيلا؛ لتفتح الباب لجميع الباحثين لتحريك القاطرة العلمية، وتبادل الخبرات، ولتأسيس بحث علمي إنساني رصين.

وفي كلمته عن الجمعية اللبنانية لعلم الاجتماع فقد شكر الدكتور على موسوي جميع المراكز البحثية، وبارك التعاون بين المراكز العلمية باعتباره مطلبا مركزيا خاصة في ظل الظروف الاستثنائية التي فرضتها الجائحة، معتبرا أن التعليم عن بعد في العالم العربي عرف تجارب متفاوتة بين الدول، بل داخل الدولة نفسها، بحيث يسجل تفاوت بين المؤسسات العامة والخاصة، واختلاف قدرات ومهارات المدرسين والمتعلمين على التعامل مع التعليم الرقمي وغيرها. مؤكدا أن النقاش يجب أن



ينصب على جودة التعليم والتعلم لا كونه حضوريا أم عن بعد، فالتعليم عن بعد أصبح واقعا لفتح الباب أمام مستقبل مختلف، مستقبل يعيش فيه المواطن العربي بحرية محققا التنمية المنشودة.

أما كلمة الدكتور خليل خطيب ممثل الجمعية اليمينية للإدارة التعليمية. والتي جاءت متأخرة لأسباب تقنية. فقد جاءت مباركة لأعمال المؤتمر باعتباره إجابة عن ما كشفته الجائحة من هشاشة في الانظمة التعليمية، التي تتصف بغياب الجاهزية أمام الأزمات، معتبرا أن تجربة التعليم الرقمي في البلدان العربية تحتاج إلى المزيد من الاستشراف.

وعن اللجنة التنظيمية فقد ثمن الدكتور عبد الحليم آيت امجوض الأوراق البحثية المقدمة للمؤتمر، منوها بشمولها لجميع المحاور المعرفية النظرية، والتطبيقية، آملا الانتهاء إلى تشييد معالم مستقبل واعد لتعليم متجدد، لينتقل بعد ذلك إلى عرض محاور المؤتمر وجلساته العلمية.

بينما تناول الدكتور أحمد الفراك عن اللجنة العلمية للمؤتمر في كلمته أهمية البحث التربوي في النهوض بالسياسات التربوية والتعليمية، داعيا جميع المتدخلين إلى تجويد أوراقهم البحثية، وتنقيحها، والالتزام بملاحظات اللجنة العلمية، وذلك في أفق طبع الكتاب الجماعي الخاص بأعمال المؤتمر.

المحاضرة الافتتاحية:

قدم فضيلة الأستاذ الدكتور ربيع حمو[1]، محاضرة افتتاحية بعنوان: التعليم الرقمي من صدمة الحالة الوبائية إلى معالم استراتيجية تربوية فاعلة؛ حيث عرض لملابسات الحالة الوبائية العالمية كوفيد 19 التي اجتاحت العالم بقوةٍ وسرعةٍ فائقتين، جعلت النظام الدولي ومختلف البنيات الوطنية والإقليمية والدولية تذهل أمام هول الجائحة وآثارها...مبينا أن كل هذا أدخل العالم في حالة طوارئ دولية لم يمر منها العالم من قبل؛ ما أثار نقاشات فكرية واستشرافات مستقبلية عديدة على جميع المستويات، سواء على مستوى النظام الأخلاقي الدولي والاقتصادي والسياسي والاستراتيجي...أو على مستوى العلاقات وقيادات العالم، حيث استنفرت هذه الحالة الوبائية إمكانات الدول التشريعية والاقتصادية والاجتماعية والبحثية وإمكاناتها الصحية لمواجهة الأوبئة والمخاطر. إذ بلغ عدد البلدان

(1) مدير المركز الدولي للأبحاث والدراسات التربوية والعلمية، وأستاذ زائر بعدة جامعات بالمغرب وخارجه.



التي اتخذت الحجر الصحي 191 دولة. هذا الحجر فرض تعطيل أهم مرفق عمومي يستقبل أزيد من مليار ونصف من المرتفقين والمرتفقات، هذا المرفق العمومي هو: المدرسة؛ فتعطيلها قد أحدث إرباكا على مستوى المنظومة التعليمية وتعاملها مع هذا المستجد، تمثل ذلك في تأثر مليار ونصف طالب من آثار هذه الجائحة و63 مليون معلم. كما كشفت الحالة الوبائية عن اختلالات بنيوية في السياسات العمومية، ولفتت الانتباه الى أوراش حساسة وجب الاشتغال عليها؛ لذلك يرى الدكتور ربيع حمو أن من مسؤوليات مؤسسات البحث ومراكز الدراسات وغيرها أن تتناول مختلف تلك الإشكالات، ومن أهم هاته الإشكالات التي أفرزتها الحالة الوبائية هو سؤال التعليم والرقمنة، فجدير بها أن تتناول هذا الاشكال بالدراسة والتحليل من أجل وضع استراتيجية تتيح تقديم إجابات تتجاوب مع الإشكالات الحاضرة التي لا زال آثار الوباء يلقي بظلالها على الواقع التعليمي بشكل كبير.

بعد هذا المدخل التمهيدي ناقش د. ربيع حمو إشكالية الموقع الرقمي في التعليم المدرسي، واستراتيجية توظيفه من أجل تحقيق تعليم يتسم بالجودة والاستدامة، والاستجابة لحاجات المتعلم المعرفية، ولحاجات المجتمع التنموية، حيث قسم محاضرته إلى محورين؛ المحور الأول يتضمن ثلاث مقدمات تتناول إشكال التعليم والتعلم الرقمي في التعليم المدرسي والجامعي تناولاً يستحضر خلاصات التجربة التي عاشتها البشرية، تجربة وباء كوفيد، وتجربة التعليم عن بعد التي خاضتها البشرية مكرهة في عصرنا الحالي. والمحور الثاني يتضمن أربع معان استراتيجية من أجل فاعلية إدماج التعلم الرقمي في المنظومة التعليمية. ثم ختم الدكتور ربيع محاضرته بطرح إشكالات وأسئلة يمكن أن تشكل أرضية لنقاش عميق يقدم أجوبة فاعلة تتيح الارتقاء بالتعلم الرقمي للتمكن من تلبية الحاجات الروحية والفكرية للجميع.

الجلسة العلمية الأولى ضمن محور: السياسات التعليمية في زمن جائحة كورونا: التفاعل والآثار1

المداخلة الأولى كانت تحت عنوان: السياسة التكوينية وسؤال المهننة، من خلال تجربة المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، من طرف الدكتور جمال الدين ناسك، من المغرب.

عمل الدكتور جمال في هذه المداخلة على مقاربة نماذج تكوين المعلمين والمدرسين في مراكز ومعاهد التكوين منذ الحصول على الاستقلال، وانطلاق رهان مغربة الأطر وبناء مؤسسات الدولة؛



حيث سنشهد إحداث مؤسسات للتكوين اعتمادا على نهج الاستقلال بين مسالك التعليم على المستوى الإداري، وباعتماد مقاربات التكوين، خاصة منها:

* مقاربة التكوين الكلاسيكية القائمة على براديكم (نظري-عملي)،

* مقاربة التكوين براديكم (عملي- نظري-عملي)، والذي جاء مع تقدم نهج «الجهوية المتقدمة» حيث تم تركيز مؤسسات التكوين في المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، ترسيخا لكفايات التدريس والتكوين التي تم ترصيدها وتحديدها في هذا المجال، من أجل تحقيق المهننة بما يتوافق مع متطلبات مدرسة المستقبل.

وأكد الدكتور على قدرة الفاعل التربوي على تنظيم مهنته. وعلى الدمج الكلي والتنسيق بين المراكز الجهوية والجامعة والمعاهد العليا ومراكز التكوين المهني. وتحدث عن أنواع التكوين التي عرفتها المرحلة، وهي التكوين عن بعد، والحضوري، والمصاحب. وتطرق إلى النماذج التي تم العمل بها. وعن المستجدات والسياسة التكوينية خلال الجائحة والإجراءات التدبيرية المتخذة لضمان تكوين متوازن للمتدربين والمتدربات.

أما المداخلة الثانية: أهمية تكييف سياسات تعليمية جديدة للتأقلم مع الجائحة، فكانت مع الدكتورة نادية بن ورقلة من الجزائر. حيث أكدت في البداية أن جائحة كورونا كشفت على مستوى التعليم المتدني، لذلك وجب تبني أساليب وطرق جديدة لتطوير التعليم ولتجاوز تدني مستواه خلال الجائحة. وإنتاج بيانات جديدة لتحديث أساليبه، وأيضا تطوير وتحسين البنية التحتية. كما ناقشت الورقة السياسة التعليمية الناجحة خلال ظروف جائحة كوفيد 19، ومنها تأهيل الكوادر البشرية، وسن تشريعات لضبط التعليم عن بعد، وتعزيز التعليم الإلكتروني وتقنينه. وأكدت الدكتورة على تعزيز المعرفة التقنية، والرقمنة الإلكترونية، والاستفادة من تجارب ناجحة في العالم.

أما المداخلة الثالثة: السياسات التعليمية العربية في زمن جائحة كرونا، من طرف الدكتور عادل الضباع فقد قدم الأستاذ المحاور الأربعة لمداخلته، ثم فصل كل محور.

* السياسات التعليمية الماهية والوظائف.

* السياسات التعليمية العربية زمن كرونا، حيث أكد على إيجاد استراتيجية عامة تفعلها الدولة

على أساس الغايات والأهداف للتكوين، والاستفادة من تجارب ناجحة في التغلب على الجائحة، مع ضرورة تفعيل هذه التجارب بما يناسب البيئة التعليمية لكل بلد.

* الإكراهات والتحديات حيث هناك عدة إكراهات، ومنها غياب الإرادة السياسية، والحسابات الحزبية والإيديولوجية. كما ناقشت الورقة حالة المغرب والسياسة التعليمية خلال ظروف جائحة كوفيد 19؛ فبينت محاولات الدولة للتعاطي مع الجائحة، ومن ذلك إعداد وتنفيذ شبكات إعلامية، وتوفير منصات تعليمية، وقنوات فضائية. لكن كل ذلك كان محدودا ولم يحقق الهدف المنشود. ومن المشكلات أيضا: عدم تمكن المتعلمين من الطبقة الفقيرة والهشة من وسائل التواصل، وعدم تمكن المدرسين من مواكبة العملية التعليمية التعلمية، والتواصل مع المتعلمين، واعتمادهم على المجهود الذاتي.

* ومما نستفيده من هذه الظروف هو اعتماد الرقمنة البيداغوجية وتجويدها.

وفي المناقشة أكد المتدخلون على ضعف ثقافة التعليم الذاتي، والتواصل بين المدرس والمتعلم، وتساءل بعضهم على سبل تطوير مهارات المتعلم ليواكب التعلم الذاتي والتعليم بالتناوب.

الجلسة العلمية الثانية ضمن محور: السياسات التعليمية في زمن جائحة كورونا: التفاعل والآثار2

وامتدادا لمحور أولى الجلسات العلمية استُهلت الجلسة العلمية الثانية برئاسة الدكتور عبد الرحيم خطوف، وفي ناصيتها مداخلة بعنوان «استراتيجيات المنظومة التربوية المغربية في خضم جائحة كورونا»، ألقاها ذ. إبراهيم الطاهري متخذا مهارة التعلم الذاتي أنموذجا، وقد عرض فيها إكراهاتها، ورؤى دعمها في أفق تقدم المؤشر التعليمي المغربي، ورفْع الحصاد التربوي نحو أسرة تعليمية موجِّهة لمريديها بيداغوجيا، ومتفاعلة بقوة مع سياسات غير عقيمة مراعية التغيرات العالمية العميقة. ثم عرج على أدوار «مدرس اليوم» بانيا للقيم ومنتقلا من الأداء التقليدي إلى الرقمنة، ولم يهمل الأستاذ الطاهري صلة المتعلم بذاتية تعلّمه حين دعا إلى التناسب مع مراتب رشده التحصيلي، ومشيرا إلى شكلين رئيسين لهذا التعلم، أولهما وسائط وآلات تعليمية تستقطب الحواس والشخصيات السمعية البصرية، ممثلا لها بالقنوات التلفزية... أما ثانيهما فهو البحث والاستقصاء الفردي وحل المشكلات والتجارب المخبرية وغيرها... ليردف بالمعيقات وهي من حيث الآليات: ضعف

الكفايات الخاصة بتنمية المدرس، والتي لا يكفيها تمويل أجهزة التدريس، ومن المنحى الجغرافي طرح سؤال تكافؤ الفرص شبه الغائب بين القرية وحاضرتها، مما يهدد بالهدر المدرسي في انعدام الدعم.

وفي محاولة حلٍّ اقترح فضيلته خلق دليل عملي خاص بالمتعلم فيما سماه «الورشة الفردية النشطة»، ومواءمة المناهج مع البيئات والقدرات بتفعيل خاصية التنوع، وبث الدافعية والانغماس، والانفتاح على موارد وخدمات وسائطية متجددة، ودورات تكوينية للمدرس، ليختم بالدعوة إلى «البعد الابتكاري والانتقال بالرأس مال البشري من الوضع القائم إلى القادم».

أما المداخلة الثانية فكانت بعنوان: «سياسة التعليم بنظام التناوب في المدرسة المغربية»، قدمه ذ. نور الدين أرطيع باسمه ونيابة عن شريكه في البحث ذ. عزيز أوسو، وقد قاسا فيه عند المدرس منسوبه الاستيعابي للنظام التناوبي الذي يتجاذبه الحضوري والذاتي، ودرسا مدى صحة فرضية الفروق بينهما، وأهلية المعلم في القسم الافتراضي والاعتيادي، دون غض للنظر عن الصدى الانتفاعي عند المتمدرس بعد «انتقال المدرسة إلى المتعلم» الذي كان يحج إليها. واستشكلا جاهزية مدرسة المغرب لتبني التناوب في هندسة العام الدراسي، وهيكلة برنامج تكويني دسم للمؤطرين التربويين.

وفي ورقتهما المعضدة باستمارة رقمية تجاوبت معها عينات ضمت 154 معلما و216 متعلما، أكد المتدخلتحت «مبدأ الطواعية» على أن لا إكراه في التعلم الذاتي مع عدم فوضاويته في المقابل، داعيا إلى عدّه ركنا تقويميا وإدراجه في المتطلبات المدرسية، وإلى «تأسيس ثقافته ومأسسته» من قِبل صناع القرار مع اعتبار الزمكان ومدركات شخوصه. وخلص إلى أن الأخذ العلمي نصف اليومي معطاء أكثر من الأسبوعي، والحضوري أقرب إلى الكسب المعرفي من البعد، وإن كان «نمط التفويج» يقلص الزمن التعلمي، فضلا عن جدولة العطل المتعددة المتتابعة التي تبتر التلميذ من صفّه وتورث في نتاجه ضعفَه، وتحُول دون إتمام المقرر، وتؤخر ربح تحدي الكفائية.

والمداخلة الأخيرة في هذه الجلسة كانت من طرف الدكتور محمد الطحناوي معنونة بـ «الآثار الاجتماعية والاقتصادية لجائحة كورونا على المجتمع المدرسي» بحث فيها علاقة الأسر بمؤسسات التعليم الخصوصي، فانتقد الاستغلال المؤسساتي الخاص لأولياء التلاميذ، والمنتهز لثغرة القانون 06.00 المنظم لهذا العمل المدرسي، والذي غيّب سقفا للقيمة الأدائية، فأوقد هذا الطمع الجائر فتائل بين الأهالي و الخواص، خاصة أنه مسّ ضرورة حساسة في عيشهم وهو المال، قوام الحياة، إذ بعدما صارت أبواب المدارس موصدة إثر حالة الطوارئ، ولزِم التحول إلى ما وصفه بـ «البعد عن التعليم» بدل التعليم عن بعد؛ نشبت هذه الثورة.



هذا الصراع كانت له تداعيات اجتماعية خطيرة وكان الأليق عوضه تكافلٌ منشود غاب عن المشهد كليا بله جزئياته، وأنه كان الأجدر تقديم أولوية التلميذ على أي حسابات مادية في هذا المنعطف التاريخي الغريب.

الجلسة الثالثة في محور: التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا: تجارب وتحديات1

انطلقت أشغال الجلسة الثالثة للمؤتمر برئاسة الدكتور عبد الغني العجان حيث افتتحت الجلسة بكلمة الدكتور العجان الذي أشار إلى حقيقة التعلم عن بعد الذي لا يقف عند جاذبية الألفاظ، بل ينضوي تحت خبرة ميدانية لخبراء يتسمون بالموضوعية، وتجارب لباحثين وباحثات في صلب الموضوع تضعنا في قلب التحديات. وتضمنت هذه الجلسة ثلاث مداخلات، شهدت غياب المداخلتين الأولى والثانية لأسباب قاهرة أما المداخلة الثالثة للأستاذ محمد عارف المصطفى، وهو طالب دكتوراه في الجامعة اللبنانية فكانت بعنوان «التعليم المستجد بين مزيج التسميات وفوضى المسميات».

انطلق الباحث من إشكالية الانتقال الفجائي ودون سابق تحضير من التعلم الوجاهي إلى التعلم الإلكتروني وبشكل افتراضي، حيث تم استنساخ التجربة الحضورية التعليمية وإسقاطها عن بعد في العالم العربي المتأخر عن ركب هذا النوع من التعلم؛ فحصلت نقلة في الممارسة دون نقلة في الذهنية. فيتساءل الباحث إلى أي مدى يمكن اختيار النوع الإلكتروني المناسب، ومعرفة كل نوع، وما يخدمه من أهداف؟

ويبقى الأفضل حسب الباحث هو دمج استراتيجية التعلم الالكتروني بالتعلم عن بعد، مسطرا عشرة أنواع من التعلم الالكتروني من خلال أربعة معايير: معيار إدارة التعلم، ومعيار التزامن، ومعيار المحتوى التعليمي، ومعيار عدد المتعلمين.

وخلص الباحث في خاتمة بحثه إلى أهم التوصيات:

-عملية الانتقال إلى التعلم الالكتروني مجموعة في كلمة «قمم» (قناعات الأهل، مهارات الأبناء والمعلمين، مستلزمات توفرها الدولة).

-الحرص في التعلم الالكتروني على العدالة وليس المساواة (المساواة ظالمة)

-الانتقال بالتعلم الالكتروني من استراتيجية أزمات إلى ديمومة في كل الأوقات.



في الختام فتح الباحث آفاق بحثه على تساؤلات كبرى استشرافا للمستقبل:

-كيف يمكن ضمان الجودة في التعليم عند اللجوء إلى أي نوع من أنواع التعلم الالكتروني؟

-كيف يمكن تنمية المهارات المهنية المستمرة للمعلم العربي لمواكبة التعلم الالكتروني؟

-كيف يمكن إشراك المتعلم والأهل في صناعة القرار فيما يخص تعلمهم خلال الأزمات؟

-كيف يمكن بناء استراتيجية تربوية موحدة للدول العربية تسهم في إنقاذ التعليم خلال الأزمات؟

الجلسة العلمية الرابعة في محور: التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا: تجارب وتحديات2

ترأستها الدكتورة ثناء الحلوة من لبنان، واستهلت بمداخلة أولى للدكتورة صليحة غنام من الجزائر، بعنوان «التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا-دراسة ميدانية في ولاية باتنة - الجزائر.

حيث بدأت الأستاذة مداخلتها بوضع إطار عام للوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي خلفته جائحة كرونا حتى أصبحنا أمام واقع جديد تتعطل فيه جل المؤسسات - ومنها المؤسسات التعليمية - والمصالح والقطاعات، هذا الواقع الجديد فرض صعوبات وتحديات كبيرة.

أمام هذا الواقع التعليمي الجديد، تتساءل الأستاذة عن مدى نجاح ونجاعة طريقة التدريس عن بعد في ظل جائحة كرونا؟ وماهي الإجراءات المتخذة لإنجاح هذا الأسلوب التعليمي الجديد؟ وهل استفاد الطلبة من هذا التعليم وحصلوا مجموعة من المعارف والمهارات بنفس الجودة والنجاعة التي يتميز بها التعليم الحضوري؟ وماهي العراقيل والتحديات التي واجهها الطلبة في تعاملهم مع واقع التعليم عن بعد؟ وماهي الوسائل التي يعتمد عليها التدريس عن بعد؟ وماهي الحلول التي ينبغي العمل على توفيرها لجعل عملية التعليم عن بعد أكثر كفاءة؟....

حاولت الأستاذة الباحثة في علم الاجتماع العائلي الإجابة عن هذه الأسئلة عن طريق دراسة ميدانية لعينة من الطلبة، وقدمت مجموعة من الأرقام والمعطيات التي أكدتها بيانات الدراسة الميدانية حول الموضوع، لتخلص الباحثة في الأخير إلى مجموعة من الخلاصات، أهمها:

_أن التعليم عن بعد - رغم نواقصه - قد استطاع أن يستدرك الزمن المدرسي وزمن التعلم، ويجنبنا سنة بيضاء قد يكون لها انعكاسات سلبية على المتعلمين والمعلمين.



_مواكبة غالبية المتمدرسين لزمن التعلم، وتمكن غالبيتهم من استخدام الوسائل والوسائط المعتمدة في التدريس عن بعد.

_الصعوبات الاقتصادية للأسر المعوزة كان له أثر سلبي في التحصيل الدراسي لأبنائهم المتمدرسين، خاصة وأن التعليم عن البعد يعتمد بشكل أساس على الوسائل والأجهزة الإلكترونية التي ليست في متناول الجميع؛ فضلا عن ارتفاع تكاليف الاستفادة من صبيب الانترنيت، وضعفه في بعض المناطق.

_ رغم كل الصعوبات فقد أظهرت دراسة العينة أن المتعلمين استطاعوا مواكبة التعليم عن بعد بشكل كبير، لذلك توصي الأستاذة الباحثة لعلم الاجتماع العائلي؛ إلى ضرورة الاهتمام بتجويد هذا النظام التعليمي وتطويره حتى يساهم في الرفع من الإنتاجية والحافزية لدى المتمدرس.

أما المداخلة الثانية للدكتور كريم البزور من المغرب بعنوان «قياس العقد النفسي في البيداغوجيا الرقمية»، فتحدث في بداية مداخلته عن التطور التاريخي والعلمي لمفهوم «العقد النفسي»، حتى أصبح يستعمل في الحقل التربوي لتأطير العلاقة بين المدرس والمتعلم. ثم بين الفرق بينه وبين العقد الديداكتيكي. وبين إيجابياته الكثيرة في الحقل التربوي،

والخلاصة حسب الباحث أن العقد النفسي في علاقته بالتعليم عن بعد يساهم بشكل فعال في إنجاح العملية التعليمية التعلمية شأنه في ذلك شأن العقد الديداكتيكي.

أما المداخلة الثالثة والأخيرة في هذه الجلسة فكانت من طرف الدكتور عمر خويا من المغرب بعنوان « الامتحان الإشهادي في التعليم المغربي: المرتكزات والتحديات في زمن كرونا».

بدأ الأستاذ مداخلته بالحديث عن التقويم التربوي كأداة لمعرفة نجاعة النظام التربوي لبلد ما، وكذا الامتحان الإشهادي بما هو وسيلة لتقويم مرحلة من مراحل الدراسة، غير أن هناك من رأى ضرورة الاستغناء عن هذا التقويم في زمن الجائحة(كوفيد19).

وبالرغم من وجود مجموعة من الوظائف الهامة للتقويم، إلا أن هناك بعض الصعوبات لتطبيقه وتفعيله في ظل جائحة كرونا، ومن هذه الصعوبات:

_ضعف البنية التحية لواقع التعليم بالمغرب في ظل الاشتغال بالمقاربة بالكفايات.

_صعوبة التقويم بمجموعة من المؤشرات نظرا لضف التكوين فيها من طرف بعض المقومين أنفسهم.



_الفروق الواضحة بين نقط المراقبة المستمرة ونقط الامتحان الإشهادي.

_ الاهتمام باجتياز الامتحان بنجاح بدل الاهتمام بتحقيق الكفايات.

أمام هذه الصعوبات والإكراهات تأتي دعوى الاستغناء عن الامتحان الإشهادي، فضلا عن كون جائحة كرونا أثرت بشكل سلبي على العملية التعليمية التعلمية، غير أن مجموعة من الفاعلين التربويين يرون أن الامتحان الإشهادي مناسبة لتقويم المتعلمين بمؤشرات ومعايير محدد تستهدف كفايات محدد ينبغي توفرها في المتعلمين للانتقال إلى طور آخر.

الجلسة العلمية الخامسة في محور: أهمية البحث التربوي والعلمي واستشراف مستقبل التعليم العربي1

الجلسة الخامسة كانت من تسيير الدكتورة: هلا عواضة، واستهلت بمداخلة أولى للدكتور يونس محسن، من المغرب تحت عنوان: البحث التربوي مدخلا لبناء مناهج التعليم عن بعد.

بدأ الدكتور يونس محسن المداخلة بمقدمة طرح فيها إشكالية البحث التربوي في التعليم عن بعد، وأسس له بالحديث عن إشكالية الدراسة عن بعد وعلاقتها بفهم المتلقي، ووظائف البحث التربوي بخصوص هذه النازلة، وختم مناقشته للتساؤل بأثر البحث العلمي في التعليم عن بعد. وفي الأخير خلص إلى التوصيات التالية:

- إقرار التعليم عن بعد لا ينبغي أن يكون قرارا سياسيا بعيدا عن الدراسة الميدانية والتخطيط.

- لا بد من تشخيص للواقع قبل أتخاد قرار التعليم عن بعد.

- التخطيط الناجح يتطلب قراءة الواقع وتحليل المعطيات بكل دقة وحيادية.

- التجديد والتطوير في المناهج والوسائل التي يتطلبها التعليم عن بعد.

أما المداخلة الثانية للدكتور عبد الوهاب الجنيد من اليمن فكانت تحت عنوان: دور المؤسسات البحثية العربية في تطوير العلاقات التعليمية لمواجهة الوبئة العالمية.

بدأ الدكتور عبد الوهاب الجنيد حديثة بمقدمة ثم طرح مشكلة البحث وحددها:

- في ضعف استجابة المؤسسات البحثية العربية لاحتياجات صناع السياسات في المنطقة العربية في تقديم الخيارات والبدائل.



- وفي كيفية تعزيز دور المؤسسات البحثية العربية في تطوير السياسات التعليمية لمواجهة الأزمات والأوبئة.

- ما تأثير الأزمات والأوبئة العالمية على قطاع التعليم بالمنطقة العربية؟

- ما دور المؤسسات البحثية العربية في تطوير السياسات التعليمية لمواجهة الاوبئة؟

- ما التحديات التي تواجهها المؤسسات البحثية العربية في تطوير السياسات التعليمية لمواجهة الأزمات والأوبئة؟

بعد أن بين إشكالية البحث شرع الدكتور الجنيد بتحليلها مبينا واقع المؤسسات البحثية في الوطن العربي وشكل تسييرها وعلاقتها بصناع القرار التربوي التعليمي وخلص الى مجموعة من التدابير والحلول لتكون للمؤسسات البحثية كلمتها ونجاعتها وتأثيرها في الواقع المعاش وفي الواقع التعليمي التربوي على وجه الخصوص.

أما المداخلة الثالثة فكانت مع الدكتور نجيب مزوار من المغرب بمداخلة عنوانها: دور أنشطة الحياة المدرسية في تعزيز العلاقات البيداغوجية بين المتعلم والمدرس: أنشطة المهرات الحياتية أنموذجا.

قدم الأستاذ مداخلته بالحديث عن تجربة تبناها المغرب وهي دمج الانشطة المهاراتية في الحياة المدرسية أو ما يصطلح عليها بالأنشطة الناعمة، تم طرح رؤيته حول عنوان مداخلته في المحاور التالية:

الأول: طرح نظري حول: الحياة المدرسية، العلاقة البيداغوجية، مفهوم المتعلم، مفهوم المدرس.

الثاني: تناول فيه دور أنشطة المهارات الحياتية الناعمة.

الثالث: الشركاء المتدخلون في العملية البيداغوجية في العلاقة بين المدرس والمتمدرس.

وخلصت دراسته إلى بيان أهم المهارات التي يجب تدريب المتمدرس عليها.

في المناقشة أكد المتدخلون على ضعف ثقافة التعليم الذاتي والتواصل بين المدرس والمتعلم، وتساءل بعضهم عن سبل تطوير مهارات المتعلم ليواكب التعلم الذاتي والتعليم بالتناوب.

الجلسة السادسة في محور: أهمية البحث التربوي والعلمي واستشراف مستقبل



التعليم العربي2

على غرار الجلسات السابقة، سير د. عبد الحليم أيت أمجوض هذه الجلسة، والتي أتت في آخر قاطرات جلسات المؤتمر، مستهلا تقديمه بتجديد الترحيب والشكر للأساتذة المشاركين وسائر الحاضرين، ومذكرا بسياق الجلسة؛ التي جاءت ثانية الجلسات من المحور الثالث المتعلق بأهمية البحث التربوي والعلمي واستشراف مستقبل التعليم العربي، ليفسح مجال الكلمة للمداخلات الثلاث البانية لهذه الجلسة.

المداخلة الأولى كانت تحت عنوان: «أثر العوائق الانفعالية والمعرفية واللوجستية على جودة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا»، من طرف الأستاذ بالمدرسة العليا للتربية والتكوين ببرشيد الدكتور محمد الحوش، فبدأ بطرح عناصر إشكالية المداخلة، والمتسائلة عن ما مدى أثر العوائق الانفعالية والمعرفية واللوجيستية على جودة التعليم عن بعد؟ وهل هناك فروق في درجة تأثير هذه العوائق، تعزى لمتغيرات الجنس والفئة العمرية والمستوى الدراسي أو مجال العمل؟

و بين الباحث أن الفرضيات قد تمت صياغتها بشكل هندسي يجعلها متقابلة مع أسئلة الإشكالية، أما على مستوى المفاهيم، فقد تناولها د.الحوش تناولا إجرائيا مشيرا إلى أن التعليم عن بعد هو كل تعليم تتوفر فيه عناصر تسمح بتشكل علاقة تعليمية تعلمية بين الأستاذ والتلميذ عبر وسائط تواصلية، أما عن الجودة فهي مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق رضى المستفيدين والفاعلين، وأما العوائق فهي مجموع المؤشرات التي تشير إليها أداة الدراسة كالقلق، وعدم الارتياح، وصعوبة الانتباه والتركيز، وضعف المعرفة التكنولوجية، وانعدام الشبكة، وعدم التوفر على أجهزة ذكية، وغيرها.

وقبل انتهاء المداخلة عرض الباحث نتائج الدراسة، والتي استهدفت عينات من التلاميذ والطلبة والأساتذة ذكورا وإناثا، والتي جاءت مؤكدة لفرضيات الدراسة ومتجلية في ارتفاع درجة تأثير العوائق الانفعالية والمعرفية واللوجيستية على جودة التعليم عن بعد، واختلاف مستوى درجات تأثير هذه العوائق؛ إذ العائق الانفعالي أكثر تأثيرا لما تخلفه وسائل التواصل من انطوائية وضعف العلاقات الاجتماعية، يليه العائق المعرفي ثم اللوجيستي، كما توجد فروق في درجات تأثير هذه العوائق تعزى لبعض المتغيرات؛ فالإناث والفئات الصغرى والتلاميذ والأساتذة أكثر تأثيرا.



وقد أوصى د. الحوش في الأخير بإبداع أشكال جديدة لتنشيط عملية التعليم عن بعد، وكذا الاهتمام بالتكوين في مجال المعرفة التكنولوجية خاصة لدى الأساتذة.

وفي المداخلة الثانية، أبرزت الطالبة رزان بنت بدر، متحدثة باسمها واسم الطالبة ضياء بنت شهم والدكتور أحمد بن سعيد بن ناصر الحضرمي؛ من جامعة الشرقية بسلطنة عمان، «تجربة التعليم الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين»، مقدمة عرضها بمشكلة الدراسة والتي تمثلت في الوقوف على بعض التحديات والصعوبات التي واجهها المعلمون بسلطنة عمان، في خضم التحول الذي عرفته العملية التعليمية من نمط تقليدي إلى نمط إلكتروني. مما يطرح السؤال الرئيس للبحث: ما واقع التجربة العمانية في التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين؟

وكشفت الطالبة رزان عما يميز الدراسة من أهمية نظرية وتطبيقية، تثري الدراسات العربية المتمحورة حول التعليم الإلكتروني، وتسهم من خلال نتائجها في معالجة الصعوبات التي يواجهها المعلمون في هذا النمط التعليمي، كما تهدف إلى التعرف على الجذور النظرية للتعليم الإلكتروني واستعراض واقعه وتحدياته بالسلطنة.

وتضيف المتدخلة أن الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفي بوصف وتفسير الحالة باستخدام أداة الاستمارة الإلكترونية لجمع البيانات التي شملت المعلمين من مختلف محافظات السلطنة، لتخلص في الأخير إلى أهم النتائج المعبرة عن التحديات المواجهة والمتحددة في صعوبة الشرح والتوصيل والتقويم، وغياب التفاعل الإيجابي، وضعف الشبكة، وانحصار معرفة التعامل مع وسائل التعليم الإلكتروني.

وفي آخر المداخلات الثلاث، والتي خصت «تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في العملية التعليمية، قراءة في نظم التعلم الذكية في ظل جائحة كورونا»، تطرق الأستاذ بكلية الآداب واللغات، جامعة ابن خلدون، بالجزائر، الدكتور عبد الحق العبادي لما تمثله جائحة كورنا من شرارة أضاءت أمام التربويين مساحات جديدة في البحث عبر إثراء ثقافة الذكاء الاصطناعي، وتضمينه نظريًّا، وتطبيقيًّا في مراحل التعليم المختلفة، ليضع بين يدي المتابعين إشكالية البحث متسائلا: هل لتطبيقات الذكاء الاصطناعي دور في تطوير التعليم لمواجهة جائحة كورونا؟ وكيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يفتح آفاقا جديدة في المناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس وتقنيات التعليم؟



ووضح الدكتور العبادي أن الذكاء الاصطناعي علم حديث يهدف إلى ابتكار أنظمة تحاكي ذكاء الإنسان بغية محاكاة أدواره ووظائفه، مما يسمح باستخدامها في تيسير المعرفة وتطبيقها بالإضافة إلى ما لها من خصائص إيجابية في التعامل مع المواقف والعمليات المعقدة وفاعليتها في التواصل التعليمي.

وبخصوص تطبيقات الذكاء الاصطناعي فقد ألمح الدكتور إلى مجالاتها العديدة والمختلفة كاللغة الطبيعية وإثبات النظريات، والبحث الهرمي، والبرمجة والنظم، وحل المشكلات وغيرها. لينتقل بعد ذلك إلى الحديث عن تطوير العملية التعليمية في ظل جائحة كورنا، حيث أظهرت هذه الأخيرة محدودية جاهزية المعلمين وقلة الإمكانيات التواصلية لدى الأسر كاشفة عن قصور واقع التعليم بالبلدان العربية، مما يستوجب إنشاء أنظمة تعليمية إلكترونية بديلة تتاح في السيرورة العادية كأداة مساعدة في العملية التعليمية، خاصة وأن أنظمة الذكاء الاصطناعي تخفف من أعباء الإدارة التربوية، وتمنح أسلوبا جديدا للتعلم يلائم ميولات التلاميذ، كما تساعد ذوي الاحتياجات الخاصة، وتبسط مهام التدريس أمام الظرفيات الصعبة.

الجلسة الختامية للمؤتمر:

في الجلسة الختامية للمؤتمر الدولي الأول عن بعد حول السياسات التربوية العربية في التعليم ما قبل الجامعي في خضم جائحة كورونا، شكرت الدكتورة البتول بلمودن مسيرة الجلسة الحضور والمشاركين على صبرهم الطويل في متابعة فعاليات المؤتمر، معتبرة الجلسة الختامية مناسبة لجمع رحيق المداخلات المركزية والفرعية. وبعد ذلك تناولت الكلمة الدكتورة ماريز يونس المنسقة العامة للشبكة الدولية للأبحاث والدراسات بلبنان التي أشادت بالمستوى التقني والإداري لجلسات المؤتمر، مباركة نجاح فعالياته وتحقيق نتائجه العلمية والمعرفية، آملة أن يكون هذا المؤتمر بداية لشراكة معمقة للبحث في المسألة التعليمية. كما أشادت بمستوى التعاون مع المراكز البحثية الذي يعتبر هدفا من الأهداف المركزية للشبكة الدولية من أجل إضافة معرفية للمجتمع العربي.

وفي الختام تلا الدكتور رشيد عموري المقرر العام للمؤتمر مجموع التوصيات التي جاءت في خضم مدارسة الواقع التعليمي زمن الجائحة، وقد حددها في عشر توصيات كبرى:

1. طبع بحوث هذا المؤتمر العلمي ليكون خطة عمل تستطيع الدول المؤسسات الإفادة منه.



2. جائحة كورونا أيقظت البلدان العربية للابتكار والانخراط في تعليم يواكب العصر ويرفع من جودة التعلمات ومخرجاتها.

3. لا بد من التأهب لمواجهة الأزمات المتوقعة والعمل على وضع نظام تعليمي بديل ومبتكر، ولو بعد انتهاء الجائحة.

4. التعليم عن بعد فرض ضرورة توفير البنية اللوجستية والمادية والمعرفية والمناهج التربوية الكفيلة بنقل ديداكتيكي متوازن.

5. أي إبداع لا ينبغي أن يغفل الفوارق الاجتماعية والفردية والمادية والمجالية.

6. جائحة كورونا كشفت عن العلاقة الهشة بين مؤسسات التعليم الخاص وبين الأسر، مما يفرض ضرورة إعادة بناء هذه العلاقة على أساس الثقة والتعاون.

7. ضرورة الاستثمار في الرأسمال البشري من معلمين ومتعلمين وأطر إدارية من خلال التحفيز والتكوين.

8. لا بد من إنشاء منصات تعليمية عربية بديلة عن القنوات المملة وغير الجذابة.

9. تشجيع المؤسسات البحثية وتطوير فلسفتها وأساليب عملها والعمل على تشبيك هذه الهيآت والمراكز.

10. التعليم عن بعد فرض تعليما موازيا هو التعلم الذاتي، وقد ظهر فشله بسبب غياب العوامل الذاتية والموضوعية، وعليه لا بد من العمل على تحقيق شروطه والنظر في أبعاده.

قراءات في كتب

Book Reviews



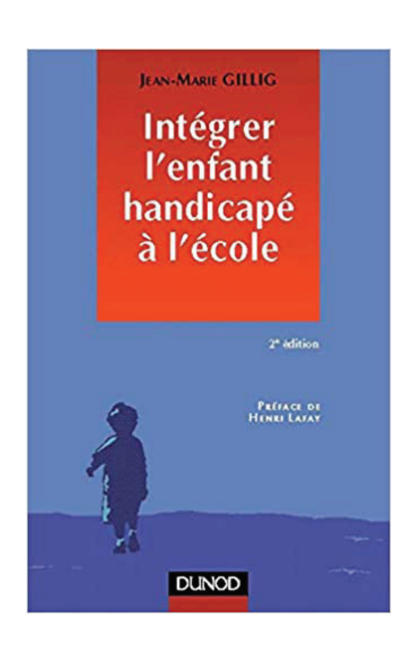
قراءة في كتاب: «Intégrer l’enfant handicap à l’école» لجون ماري جيلي دراسة تحليلية سوسيولوجية

ذ. العربي عكروش

طالب باحث - كلية الآداب والعلوم الإنسانية

مراكش - المغرب





تقديم:

تتمثل هذه الورقة البحثية، كما يتبين من عنوانها، قراءة لكتاب «إدماج الطفل المعاق في المدرسة» لجون ماري جيلي. وتتضمن، حسب الإلزام المنهجي والعلمي المعمول به، تقديم الإطار العام للكتاب، بشمل بطاقة تقنية على شكل جدول يتضمن معلومات عامة حول الكتاب، ونبذة عن

مؤلفه واهتماماته واسهاماته، ثم بعد، الوقوف على السياق العام للكتاب، والتعليق على المكونات الغلاف الخارجي للكتاب. ثم القيام بذكر إجزاء ومحاور الكتاب موضوع الدراسة حسب ترتيبها، يليها مستخلص صغير حول العناصر والأفكار الواردة في هذه الفصول بأقسامها، لنختم هذه الورقة بذكر الملاحظات حول الكتاب، وتقييمه على إثر ذلك، ومن ثم قائمة المصادر والمراجع المعتمدة عليها لإنجاز هذه الورقة البحثية الصغيرة. ويتم كل ذلك في فقرات معنونة ضمن هذه الورقة التقنية للكتاب. هذا الترتيب تفرضه المنهجية العلمية الملائمة لتصفح أي كتاب، سواء كان ذلك لمجرد حب الاستطلاع، أو لدراسته، أو لتحرير ورقة تقنية حول شكله ومضمونه، أو لاعتماده مرجعا لبحث ما...

قراءة في البنية الشكلية للكتاب:

معلومات عامة:

عنوان الكتاب	إد ماج الطفل المعاق في المدرسة	Intégrer l'enfant handi-capé à l'école	Le titre de livre
المؤلف	جون ماري جيلي	Jean-Marie Gillig	L'Auteur
الطبعة	الثانية	La deuxième	Edition
سنة الطبع	1999/02/05	05/02/1999	Année
دار النشر	ديونود	Dunod	Editeur
المجموعة	الطفولة	Enfances	Collection
عدد الصفحات	258صفحة	258pages	Nb. de pages
عرض	غلاف عادي	Broché	Présentation
الأبعاد	15.5سم × 23.9 سم × 1.6 سم	15,5 cm × 23,9 cm × 1,6 cm	Dimensions
الحجم	0.5 كلغ	0.5 Kg	Poids
لغة الكتاب	اللغة الفرنسية	Français	La langue
ISBN: 2-10-004252-1			
EAN: 9782100042524			



السياق العام:

بعد صدور القانون المتعلق بإعادة تنظيم وهيكلة النظام التربوي، بدأ الادماج المدرسي للطفل في وضعية اعاقة بأخذ مساره الطبيعي، مما أعطى الأمل لأولياء أمور الأطفال ذوي الاعاقة. هذا الأمل والإدماج تجسد على أساس تجاوز منطق فصول خاصة بهذه الفئة، والانتقال تدريجيا الى فصول تقوم على التكامل والتكيف والتفاعل. ضمن هذا التحول، يأتي هذا الكتاب ليواكب هذه النقلة النوعية في تربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة، مما جعله نقطة مضيئة في تاريخ المسيرة الطويلة لإدماج الطفل في وضعية اعاقة في الحياة المدرسية. فالكتاب مساهمة علمية وتربوية إجرائية لمنظومة التربية الخاصة للطفل في وضعية إعاقة في بلد عرف عته الاهتمام الواسع بهذه الفئة المقصية في المجتمع، فقيمة هذا العمل العلمي وأهميته، تتجلى في الجهود التي قام بها المؤلف لإبراز ما يلزم مشروع التربية الخاصة من مواصفات اجتماعية، وشروط نفسية، وقواعد تنظيمية، وما يستجوبه من خصوصيات بيداغوجية، ومؤهلات تربوية، وكفايات مهنية تخص هيئة التدريس المكلفة بتدريس وتعليم هذه الفئة، كل ذلك في تناغم تام مع الإجراءات التعليمية والعلاجية والتربوية المناسبة لهذه الفئة، وفي انسجام شامل مع طبيعة ونوعية العلاقة مع مختلف الفاعلين التربويين والاجتماعيين والاقتصاديين والسياسيين والمؤسسات المهنية والعلمية التي لها قسط من المسؤولية في تفعيل مشروع التربية الخاصة. وما يعزز قيمة هذا الكتاب بين مختلف الدراسات والبحوث التي تناولت هذا الموضوع، اعتماده على العديد من الأمثلة العملية، والنماذج الحية في مقاربته لمسألة إدماج الأطفال في وضعية إعاقة في منظومة التربوية، واقتراح مجموعة من الحلول الواقعية للمشكلات الاجتماعية والتربوية والنفسية التي تواجه سيرورة تفعيل هذا الإدماج، والتركيز على تحليل تجليات بنية العلاقات والتفاعلات القائمة بين المدارس الخاصة والمدارس العادية من حيث أوجه التشابه والاختلاف، ومجالات التعاون في هذا المضمار. وخلاصة القول، فالكتاب سند علمي، ودليل عملي لكل المهتمين بإدماج الطفل في وضعية إعاقة في المدرسة، كما يشكل عصارة خالصة لتجربة مهنية طويلة في ميدان الإعاقة، فالمؤلف عاش في فترة زمنية لها طابعها الخاص بالمقارنة مع فترات أخرى سابقة عنها أو لاحقة لها، فقد عرفت هذه الفترة الكثير من الأحداث الاجتماعية، والظواهر الثقافية التي صنفت في خانة القضايا الجديدة والدخيلة على ميدان التربية الخاصة الموجهة للأطفال في وضعية إعاقة في المجتمعات البشرية، كما تميزت هذه الفترة كذلك بقلة البحوث التي قدمها الباحثون والمتخصصون في هذا الموضوع، الشيء الذي يجعل من هذا



الكتاب محاولة لتجاوز هذه العجز المسجل في هذا المجال. فانطلاقا من هذا الهاجس الذي شغل الباحث لمدة طويلة، وهو ما عبر عنه في ثنايا الكتاب أكثر من مرة، حرص على أن يقدم خبرته في مجالات وفروع التربية الخاصة المختلفة التي تزيد عن أكثر من خمسة وعشرين عاما، اهتم فيها بتناول نظريات وموضوعات ومناهج وقضايا ومشكلات هذه التربية، سواء من الناحية النظرية، أو من الناحية إجراء البحوث الميدانية التطبيقية المتنوعة، وسعى لأن يتناول موضوعات إدماج الطفل في وضعية إعاقة بصورة مبسطة، تساعد القارئ للتعرف على أهم هذه الموضوعات والمجالات، التي تنوعت وتعددت ولاسيما في السنوات الأخيرة.

السيرة الذاتية للمؤلف:

هوية الكاتب و تخصصه، من المفاتيح التي تحدد غالبا مصداقية المقروء، وقيمته العلمية، وحدوده الفكرية، وامتداداته الميدانية، و مجالات اختصاصه، و جنس و نوعية النص أو المتن الذي يشيده بين ثنايا الكتاب، كما قد تلمح بتبني منهجية علمية معينة لمقاربة الظاهرة المدروسة...و بالفعل لما نقرأ العنوان المكتوب على ظهر غلاف الكتاب، نتعرف و لو بعجالة على المؤلف جون ماري جيلي (Jean-Marie Gillig)، كباحث متخصص في علوم التربية بصفة عامة، وتربية في الاطفال في وضعية اعاقة بصفة خاصة، و بالتالي مجالات انشغالاته و أبحاثه... كما يعطينا ظهر الغلاف إجابات جد موجزة عن القناعات أو الاستنتاجات التي تبرر اهتمام الباحث جون ماري جيلي بوضعية الاطفال في وضعية اعاقة في المدرسة، و إجابات كذلك عن المنهجية المتبعة في بحثه: استنتاج وجود أزمة. المقاربة الإبستمولوجيا للتشخيص الدقيق لجذور الظاهرة. البحث عن بدائل و حلول ممكنة لتجاوز مشكلة ادماج الاطفال في وضعية إعاقة في المدرسة أو التقليل من حدتها... فجون ماري جيلي، مفكر فرنسي، حاصل على الدكتوراه في علوم التربية بستراسبورغ، أستاذ مكون في مركز تدريب المعلمين المتخصصين IUFM بمنطقة الألزاس، تحمل عدة مسؤوليات حيث عمل مدرسا في مجموعة من المدارس وكمفتش متخصص في التربية والتعليم، ويشغل الآن منصب نائب رئيس الاتحاد الوطني لجمعيات أولياء أمور المعاقين العقلية والأصدقاء VAAPEI ستراسبورغ و الجمعية الاتحادية و-UDA PEI برين، كما يهتم بالعديد من القضايا التربوية لهذا الفئة، منها تنمية كفايات فئة مدرسي التربية الخاصة، وتطوير أساليب التكيف الاجتماعي والنفسي للأطفال في وضعية إعاقة، و وتجديد قواعد



عمل مدرسة التكامل. الموجهة لهم، وهو ما توجه إصدار العديد من الكتب والمقالات حول مساعدة الأطفال الذين يعانون صعوبات وإعاقات من الاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية.

الكتاب مغامرة علمية:

يدور موضوع كتاب «إدماج الطفل في وضعية إعاقة في المدرسة» لمؤلفه جون ماري جيلي حول منهجية التربية الخاصة لإدماج الاطفال ذوي الاعاقة في المنظومة التربوية والتعليمية. فالقيمة المضافة التي يغني بها هذا الكتاب التراكم المعرفي والعلمي المنجز حول موضوع التربية الخاصة، جهله عملا متداولا بشكل واسع بين الطلبة والباحثين والمهتمين لثرائه المعرفي والعلمي، فالجديد في هذا الكتاب، يتجلى في تقديم تحليل شامل لسياسة الإدماج المدرسي في فرنسا لفئة الاطفال في وضعية إعاقة، ووصفه بدقة النظام التربوي المناسب لتعزيز مكتسبات التعلم لدة هذه الفئة. فالعمل ثمرة، كما يوضح المؤلف، لاحتكاكه عن قرب بالوضعية الحياتية والاجتماعية والتربوية لهذا الفئة، سواء كعمله كمدرس لها، أو اشتغاله كمفتش التعليم المسؤول عن التكيف والتكامل لبرنامج التربية الخاصة في المدارس. وقد مكنته هذه التجربة المهنية الطويلة من تحيدي دقيق لكل ما يمكن القيام به في هذا السياق من إجراءات وتدابير كفيلة بالارتقاء بجودة الأفعال التربوية والممارسات الصفية الخاصة لهذا النوع من التربية، فهذا الهم الذي يسكن ذات صاحب الكتاب، جعلته بوسع من دائرة أبحاثه لتشمل عملية الاطلاع الواسع لمختلف التجارب الرائدة في مجال التربية الخاصة على صعيد الدول ذات التجربة الرائدة في هذا الميدان، جماعية كانت أو فردية، رغم اعترافه بقيمة ما تزخر بهذه التجاب من عناصر تثري عملية الإدماج المدرسي للأطفال في وضعية إعاقة، فإنه يشكك في الخلفيات والأسباب التي لا تزال توفر طابع الاستثناء في التعامل مع هذه الفئة في بعض المجتمعات، وهذا ما يفسر ضعف المردودية في مجال تعليم الأطفال في وضعية إعاقة فيها، وتحقيق نتائج مخيبة لسياسة الإدماج، التي دأبت هذه المجتمعات على تطبيقها منذ سنة 1975. هذه الرؤية هي التي تبرر مسألة نعت هذا الكتاب بالمغامرة العلمية.

قيمة الكتاب:

الكتاب قيمة مضافة للبحث العملي والتربوي في مجال التربية الخاصة بصفة عامة، وقضية إدماج الأطفال في وضعية إعاقة في المدرسة بصفة خاصة. ففي هذا الكتاب، يؤكد جون ماري



على الأهمية التي يوليها لاستثمار مؤهلات وفرص المنظومة التعليمية في نهج سياسة تربوية، تحقق التحول التدريجي من وضعية التقوقع الضيق لميدان تربية وتعليم الأطفال الذين يواجهون صعوبات في حياتهم الاجتماعية والنفسية، إلى وضعية التكامل والتكيف الذي يحفز الجهات الفاعلة على الانخراط الإيجابي في هذا المشروع المجتمعي والتربوي الموجه لهذه الفئة، ويطور قدراتهم على التفكير البناء لبلورة سياسية اجتماعية متكاملة كفيلة بتحقيق ما يتوخاه الجميع لهم، ويدلل العقبات التقنية والتربوية التي تحول دون تفعيل هذا المشروع بحذافيره، ويحمي مضامينه الإنسانية والحقوقية من المواقف الموروثة من الماضي.، والمبثوثة في الثقافة المجتمعية. فالمؤلف يشدد على قيمة إشراك أولياء الأمور في الحوار حول كل ما يخص إدماج الأطفال في وضعية إعاقة في الوسط المدرسي، وعدم الاكتفاء فقط لاطلاعهم على الحلول المقترحة، وتعريفهم بالسياسة الإدماجية المتبعة، و طلب موافقتهم على كل القرارات وخطط العمل التي تهم هذا الفئة من الأطفال، خصوصا وأن الباحث يعترف في متون هذا الكتاب بحساسية الإجراءات المزمع اتخاذها للدفع بعملية الإدماج نحو الأمام، الشيء الذي يفسر إحجام المدارس المعنية بدعوة أولياء الأمور لحضور الاجتماعات الاعتيادية والدورية التي تعقدها الفرق التعليمية والتربوية الخاصة بهذه الفئة من الاطفال، ولتجاوز هذا الموقف الذي لا يشرف المنظومة التربوية في خدمة هذه الفئة الخاصة، يدعو الكاتب، عوض نهج سياسة الهروب إلى الأمام، الى التحلي بالشجاعة المطلوبة في التشاور والتعاون مع أولياء أمور الاطفال في وضعية إعاقة، والاتصاف بسعة الصدر لمواجهة الخلافات في وجهات النظر التي قد تنجم عن عدم الاتفاق على خطة أو رأي أو قرار يخص التربية الخاصة، كما يحث المشرفين على هذه المدارس الخاصة على ضرورة اعتماد مبدأ التفاوض مع الفاعلين والمتدخلين لتجاوز خيبة الأمل لدى بعض الاسر جراء عدم انسجام الاستراتيجيات التربوية المطبقة في مجال التربية الخاصة. لهذا المعنى، فتنزيل مقتضيات المشروع المدون في الكتاب، يستوجب توفير الإجراءات العلاجية التربوية والتعليمية، وتشجيع أواصر الشراكة والتعاون مع الهياكل المتخصصة في مجال التربية الخاصة، سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية أو سياسية. وفي هذا الصدد، يورد المؤلف موقفه من النقاش الدائر حول نماذج الإدماج: النموذج الشامل ونموذج التكيف. ويعتبر نفسه أحد المدافعين المتحمسين للنموذج الثاني، لأنه يتبنى مبدأ الادماج القائم على فكرة أن كل طفل، بغض النظر عن خصائصه الفردية، ينبغي أن يكون قادرا على الذهاب إلى المدرسة في الحي الذي يقطن فيه.

المنهج المعتمد في الكتاب:

وظف المؤلف منهجا تحليليا قائم على المزج المنطقي السليم بين المرجعيات النظرية للظاهرة المدروسة التربية الخاصة» باعتباره باحثا في مجال التربية، وافرازات الممارسة الميدانية كمكون



وكمدرس وكمفتش جاور هذه الظاهرة لمدة طويلة. ومما ينبغي الإشارة إليه أن اختيار الكاتب هذا المنهج لم يكن اعتباطيا أو وليد الصدفة، بل هو اختيار نابع من قناعة مفادها أن هذا مميزات المنهج وقواعده، تجعله ملائما لطبيعة الدراسة، ومنسجما مع القضية المركزية للكتاب، ويخدم الغرض العلمي الذي براهن على التأسيس له. فالمؤلف في تناوله للموضوع، يستحضر مكونات الروح العلمية من الملاحظة إلى الموضوعية مرورا بالمساءلة، الاستدلال، المنهج، والتفتح الذهني... عناصر تعد أساسية لكي يتسم أي بحث بصفة العلمية.

العنوان:

عند قراءتنا لعنوان الكتاب: «Intégrer l'enfant handicapé à l'école»، أو ما يقابله باللغة العربية من خلال ترجمة تقريبية: «إدماج الطفل المعاق في المدرسة»، تجعلنا هذه الصياغة نسائل القولبة العامة، وأفعال الصيغ، ومصوغات المنطوق... ليتكون لدينا أكثر من انطباع أولي، نصوغه على شكل فرضيات قراءة: هل نحن أمام استنتاج بحث؟ أم خلاصة لتجربة ميدانية؟ أم عصارة لعمل تأطيري نظري للممارسين في مجال التربية الخاصة؟ أم أمام استفهام ضمني غير معبر عنه شكلا بالصياغة اللغوية الخاصة به يحيل على الاشكالية الرئيسية؟ أم أمام حكم قيمة مسبق؟... وغيرها من الأسئلة التي تفرض علينا الغوص في تضاعيف النص/ الكتاب، حتى ندرك وجهة نظر الكاتب بخصوص رهان إدماج الطفل المعاق في المدرسة...

التعليق على الغلاف الخارجي:

الكتاب متوسط الحجم ينتهي ترقيمه عند في الصفحة 258، مغلف تغليف عاديا، مظهره الخارجي مزيج بين اللونين الازرق الذي يستحوذ على ثلثي الغلاف الخارجي والثلث الاخر للون الأحمر الذي يحتوي على عنوان الكتاب واسم صاحبه، بينما يحتوي اللون الازرق على اسم صاحب التقديم للكتاب. فإذا كان الهدف من هذا العمل، حسب المؤلف، هو تلبية فضول علمي وتفعيل هاجس تربوي، فان الصورة المرفقة للعنوان، توضح موضوع الكتاب، وتؤشر على صعوبة المسار الذي ينتظر هذا الطفل من اجل الوصول الى مبتغاه.

تبويب الكتاب:

يضم الكتاب 258 صفحة، عند تصفحها يجد القارئ نفسه أمام ثلاثة اجزاء كبرى وأربعة عشر محورا، تحوي في طياتها زخم علمي ثري بأسلوب بسيط وسهل للفهم والاستيعاب، في نفس الوقت

معبر بأمثلة واقعية متسلسلة تحفز على التمحيص والتمعن. استهل هذا الكاتب مؤلفه بتقديم، تناول فيه أهمية موضوع الإدماج المدرسي للمعاقين في الوقت المعاصر .والذي يجسد تحول عميقا في المجتمعات البشرية. هذا التحول الذي يتمظهر وفق مستويين، الأول يعبر عن تغير تصورات المجتمع للطفل في وضعية اعاقة، والثاني يبرز الاهتمام المتزايد بفئة الأطفال في وضعية إعاقة. كما تناول كذلك أهمية إدماج الطفل في وضعية اعاقة في المحيط المدرسي، وأبرز بعض المعيقات التي حالت دون تحقيق ذلك في الماضي. واعتبر، في نهاية هذا التقديم، أن مسؤولية الإدماج مسؤولية تتقاسمها مختلق مكونات المجتمع. بعد ذلك، انتقل إلى تحليل مضامين عنون الجزء الأول المعنون ب «من الأطفال غير الطبيعيين إلى أطفال في وضعية صعبة.» من الصفحة 13 إلى الصفحة 73، والذي تطرق فيها، عبر محاورها الأربعة، إلى تصورات بورنفيل وبينيه سيمون لخصائص الاطفال غير الطبيعيين وظروف نشأة الاقسام الاصلاحية والعدة اللازمة للتدريس فيها، كما عرج على خصوصيات الطفل غير المتكيف مع وضعه التعليمي وعلاقته بمدرسة التكامل ومكونات التربية الخاصة والوقاية والادماج المدرسي. وفي الجزء الثاني المعنون بـ «من الفلسفة إلى الفعل: الإدماج المدرسي ومقاربة المشروع» والممتد من الصفحة 74 إلى الصفحة 152، ركز، في محاوره الثلاثة، على عدة قضايا منها سلبيات الإقصاء ودرور نهج سياسة المشروع في ربح رهان الإدماج المدرسي وتحقيق مدرسة التكامل والتكيف. وخصص المحاور الأربعة المكونة للجزء الاخير، والمعنون بـ «ممارسات مدرسة التكامل: المشاكل والحلول» والممتد من الصفحة 153 إلى الصفحة 225، لاستحضار بعض التجارب والمبادرات الرائدة في ميدان تفعيل فصول الادماج المدرسي للأطفال ذوي الاعاقة، ووقف عند نموذج الفصول المتكاملة لأطفال متلازمة داون، وما تطرحه من مشاكل التكامل الفردي، كما تطرق الى مسالة الإدماج المدرسي لضعاف السمع.

المراجع:

تطرق المؤلف في نهاية كتابه إلى الأصول والمراجع التي اعتمدها لمعالجة موضوعه الإدماج المدرسي للطفل في وضعية إعاقة، تجمع ما بين الوثائق الأرشيفية الميدانية المتمثلة في وثائق المؤسسات التعليمية، والمقالات العلمية المبثوثة في ثنايا المجلات العلمية وكبريات الصحف المتخصصة، أما المراجع التي اعتمدت عليها المؤلف في كتابه، فتدل على اطلاع واسع للباحث وإلمامه بكل ما كتب حول الموضوع .من مراجع معتبرة ودراسات ميدانية ورسائل جامعية وابحاث تطبيقية.



تقييم:

إن القاسم المشترك الذي يجمع مباحث وفصول هذا الكتاب، هو محاولة تقديم توصيف علمي لعملية إدماج الاطفال المعاقين في المدرسة. وتبدأ هذه المحاولة بطرح سؤال محددات ترتبط جوهري وهو: كيف يمكن إدماج الطفل المعاق في المدرسة؟ إلى غيرها من الأسئلة الجوهري. وهذه الأسئلة التي يطرحها هذا الكتاب، والأجوبة التي يقدمها على هذه الأسئلة، سواء ما اعتمد منها على المعرفة النظرية أو الخبرة الميدانية، تظل، وحسب المؤلف، اجتهادات تحتاج إلى مزيد من البحث والمناقشة من جانب المهتمين بالدراسات التربوية، حتى نسعى جميعا إلى الهدف الذي نسعى إليه وهو الانتقال بالدراسات المهتمة بتربية الأطفال في وضعية إعاقة من مرحلة الشعارات الطوباوية إلى مرحلة الأجرأة الهادفة والمعقلنة.

إن مقاربة المؤلف للظاهرة المدروسة، استوفت وغطت جل أو كل تفاصيل الموضوع، وأجابت على كامل التساؤلات التي يثيرها موضوع إدماج الطفل في وضعية إعاقة في المدرسة، كما ساهمت في تغيير الكثير من الأفكار السائدة حول الموضوع، وقدمت العديد من الحلول التي تعيق مسار فئة المعاقين في منظومة التربية والتعليم، ليبقى السؤال المطروح إلى أي مدى يمكن لهذا العمل أن يلقى إقبال الباحثين والدارسين والمهتمين بمواضيع وقضايا الاشخاص ذوي الاعاقة؟

قراءة في البنية المضمونية للكتاب:

يُعدّ الكاتب فاضل ثامر من أوائل الباحثين التربويين المعنيين بتناول كل ما يتعلق بالتربية الخاصة بصفة عامة، وإدماج الأطفال في وضعية إعاقة في الوسط المدرسي، وهذا ما نجده في سفره العلمي والتربوي عبر جميع المحطات التي يمر منها هذا الإدماج، سواء في هذا المؤلف الي بين أيدينا، أو في باقي أعماله النقدية والتحليلية الأخرى، والتي ستعزز هذا المسعى الي يغمر الكاتب، ويؤرقه باله. وإذ يتعذر علينا استعراض كل عمل من أعمال هذا الباحث، فإن استعراض ما ضمنته هذا الكتاب من مضامين ومحتويات كفيل بأن يعطي صورة واضحة عن المشروع العلمي والتربوي الي يتبناه الكاتب ويدافع عنه.

الجزء الأول: من الأطفال غير الطبيعيين إلى أطفال في وضعية صعبة: قدم الكاتب في ها الجزء قراءة كرونولوجية للمسار الذي قطعته قضية الاهتمام بكل ما يخص التربية الخاصة بمجتمعه،



أي سرد كل عرفته المرحلة الممتدة بين ظهور المفهومين الأطفال غير الطبيعيين والأطفال في وضعية صعبة من قرارات ودراسات ومراسيم وقوانين واستراتيجيات. فقد عرج على الحديث على تفاصيل موضوع الأطفال الطبيعيين وميلاد مدارس الإتقان، ووقف عند صدور قانون إحداث مدارس وأقسام الإتقان للأطفال المتخلفين عقليا، وتناول تدابير آليات الإقصاء الشائعة في المجتمع، واستعرض نماذج من الآراء التي نادى بها مجموعة من المختصين في التربية الخاصة، فـBourniville طالب بإلحاق الأقسام الخاصة داخل المدارس العادية لإزالة الإقصاء وتشجيع الاندماج المدرسي، وBinet وSimon اعتبر أن الذكاء خاصية قابلة للتطوير والتأهيل عند ضعاف العقل، ودعم مسألة إعادة إدماجهم في المدارس العادية من خلال تشخيص علمي لحالات نقص الذكاء، والبحث في أسبابها، وحث على اعتماد الاختبارات السيكولوجية كوسيلة لإعادة تأهيل التأخر المدرسي الحاد عند الطفل وليس وسيلة لإعلان تأخره عقليا. وفي تحليله لمقتضيات هذا القانون، ركز الباحث على ما تضمنته- المادة 12 من هذا القانون، خصوصا ما يتعلق بتحديد مهام وأعضاء اللجنة الطبية التربوية المختصة في دراسة حالات الأطفال الذين لا يمكنهم ولوج المدارس الابتدائية العمومية، والاعتراف بهم في مدارس الإتقان والمحدد الأساسي، وانتقد التوجه العام القاضي باعتماد التخلف العقلي كمعيار للقبول أو الرفض، وضم صوته للأصوات المنددة بفتح المجال بموجب ديباجة هذا القانون للعديد من مشاريع المراجعة، ومنها مبدأ الحرية التي أعطيت للجماعات في إحداث مدارس وأقسام الإتقان.

وفي نفس السياق، حاول الباحث أن يحدد ما يميز مفهوم الطفولة غير المكيفة، كمفهوم جديد ظهر مع انفتاح المجتمع على سياسة إعادة التأهيل، والذي يشير إلى عدم قدرة الطفل أو المراهق بشكل عام على التكيف من خلال علاقة ترابطية مع وضعيات الحياة الثلاث، وهي الحياة العائلية العائلي، الحياة المدرسية، والحياة المهنية. هذا الصعوبة التي يصطدم بها الطفل في وضعية إعاقة، أو الذي يعاني صعوبات في الحياة، هو ما عجل بصدور العديد من القوانين والنصوص التشريعية، وبلورة مجموعة من البنيات الخاصة، وكمثال على ذلك، فقد نص القانون الصادر في أكتوبر سنة 1945على أسس تعميم أنظمة التأمين الاجتماعي لتشمل هذه الفئة المقصية في المجتمع، والتي تعاني من تداعيات مختلفة على طفولتها المكيفة، كما نص هذا القانون على الرفع من وتيرة إجراء الفحوصات الطبية والنفسية لمعرفة نوعية المرض أو الإعاقة أو الصعوبة التي يعاني منها طفل معين، وبالتالي القدرة على التحديد الدقيق لحاجياته الحالية والمستقبلية. فهذا الفحص الطبي اعتبر تقنية



جديدة في تقدير الحاجات، وسببا في ازدياد مفعول اللجان الطبية التربوية، وعاملا في توجيه الرأي العام نحو الاهتمام بكل ما يخص التربية الخاصة التعليم الخاص.

وقد ضمن الباحث هذا الجزء الأول سؤالا جوهريا، يشكل أساس فهم المشروع الذي يدعو إليه، وهو هل نريد بيداغوجيا عادية أم بيداغوجيا خاصة ؟، وفي معرض إجابته هن هذا السؤال، بين أن البيداغوجيا الخاصة بيداغوجيا انتظارية، لأن قدرة تكيف الطفل مع الحياة المدرسية، منوط باجتهاد المدرس ومدى معرفته التامة بالموضوع، فالذي يجهل غايات اللجان الطبية التربوية المكلفة بمؤسسات عدم التكيف، من الطبيعي أن يعرقل هدف الإدماج، كما أكد أن بيداغوجيا الأطفال غير المكيفين بيداغوجيا خاصة تستعمل أداة الفحص لتأمين تمدرسهم توافقا مع إمكانياتهم، و رفض تفريقهم، ومنع فصلهم عن وسطهم الطبيعي والعائلي والمدرسي.

ومن بين الأمور التي انتبه إليها الكاتب في هذا الجزء، قضية العلاقة القائمة بين مفهوم التكيف والتربية الخاصة، حيث ناقش هذه العلاقة من خلال ما يشكله حدث ميلاد سياسة التكيف والوقاية في المجتمع بالنسبة لواقع وآفاق التربية الخاصة، وأبرز أن عدم التكيف مصطلح سلبي وقدحي، يمكن أن ينعت به الشخص دوان أن باعني من صعوبة أو إعاقة أو نقص، والسبب في ذلك هو عدم الوسط غير الموافق من خلال عملية التفاعل بين الوسط والموضوع، ولتجاوز وضعية عدم التكيف، يقترح الكتاب الوقاية المبكرة كحل لهذه المشكلة، وذلك من خلال فحص نسقي ومبكر داخل المنظومة المدرسية والمجتمعية، وهو ما ورد في القانون سنة 1964 هو صياغة تعليم موجه لإعادة التربية الخاصة المهتمة بعلاج مشكل التخلف العقلي للتلميذ في بعض المواد، ومساعدته على تجاوز الصعوبات المدرسية ذات الأصول المختلفة، وقد ساهمت عملية تطبيق هذا القانون في ظهور مفهوم إعادة التأهيل ليحل محل إعادة التربية، فقد اعتبر هذا المفهوم الجديد آلية تدخلية جماعية وفردية موجهة لخدمة الطفل في وضعة صعبة وخاصة، وهو ما توج بإحداث مدارس للتكيف سنة 1970.

وخلال مناقشته لموضوع الوقاية والتكيف، أكد أن أقسام التكيف نتيجة للوقاية من عدم التكيف المدرسي والاجتماعي، لذلك فهذه الأقسام مهتمة باستقبال أطفالا معامل ذكائهم أقل من المتوسط، ويصنفون ضمن فئة المتخلفين عقليا، ولتجاوز هذه الوضعية، يقترح الكاتب استراتيجية للوقاية تدور حول ثلاث مستويات، الوقاية الأولية التي تحدث بمرافق مدرسية ذات جودة عالية،



الوقاية الثانوية تهم الوسط والطفل، وتركز على أقسام التكيف وأفعال الدعم وإعادة التربية تحد من الفشل المدرسي، وتعتني بالطفل في وضعية صعبة، وأخيرا، الوقاية الثالثة التي تنصب على مراعاة عامل الزمن في عمليات العلاج والفحص والملاحظة المستمرة.

وتبعا لذلك، فالتعليم المكيف هو تعليم مكيف لكل شخص يعاني صعوبة في المواكبة الدراسية، هدفه تقليل مستويات التخلف المدرسي عنده، والعمل على إعادة تأهيله لكي يندمج في القسم العادي، وقد صادف انتشار صيت هذا التعليم المكيف، ظهور نموذج تربوي تتبناه مجموعة المساعدة النفسية والتربوية GAPP ، والذي يهدف إلى رفع وتقوية درجة تكيف التلاميذ مع الحياة المدرسية، وذلك بتوظيف تقنيات مثل الملاحظة التجديد وتغيير بنية المدرسة بمجملها، وتجديد إمكانات الطفل، ومراعاة تفاعل العوامل، والتشاور مع العائلات بطريقة منتظمة ومؤيدة، وتجنب توسيم الأطفال بواسطة معامل الذكاء.

يهدف مفهوم التكيف إلى تحقيق الاندماج المدرسي للطفل في وضعية خاصة، فمفهوم الاندماج الذي شكل لب تطور تاريخ التربية الخاصة والتعليم الخاص، يقوم على اختفاء مدارس الإتقان، والغاء ما يهتم بمشاكل الطفولة غير المكيفة، وفي هذا الصدد جاء القانون الصادر في يونيو 1975، ليتناول سياسة الاندماج واستراتيجية الاندماج المدرسي للقاصرين والأشخاص في وضعية إعاقة، بحيث نص على تغيير الاسم العام من الأشخاص ذوي الإعاقة إلى اسم شخص ذو النقص أو شخص غير مكيف، و أكد على حق ولوج الأشخاص ذوي الإعاقة إلى الحقل الاجتماعي، و صان قرار إجبارية التربية، واهتم بالاندماج كأولوية، وقدم تشخيصا للوسائل التي تسمح بتحقيق اختياراته، ودعا إلى عقلنة وتوحيد قرارات التوجيه والوقاية.

ودائما في حديثه عن الاندماج المدرسي للطفل في وضعية إعاقة، ختم الباحث هذا الجزء باستعراض مختلف المفاتيح المحددة لسياسة الاندماج المدرسي المشترك، كما هو الحال بالنسبة للدورية الصادرة سنة 1982، والتي تطرقت إلى الاندماج الاجتماعي للطفل في وضعية إعاقة قبل استفادته من تكوين مدرسي مكيف، والدورية الصادرة سنة 1983، والتي أضافت إلى الأطفال ذوي الإعاقة، أطفالا في وضعية صعبة سبب المرض أو اضطرابات شخصية حادة وخطيرة. والقاسم المشترك بين هذه الدوريات، هو تأكيدها على أشكال الاندماج المدرسي للأطفال في وضعية إعاقة، سواء اندماجا جماعيا أو اندماجا جزئيا. وتعززت هذه الدوريات بتوالي صدور أشكال أخرى منها،



كالدورية الصادرة سنة 1991، والتي تناولت أقسام الاندماج المدرسي (CLIS)، والدورية الصادرة سنة 1995، والتي تحدثت عن الاندماج المدرسي كجزء من التصور العامي لمشروع المؤسسة، وعن تعبئة جميع الوسائل الممكنة لمواكبة تفعيل التعليمات المكيفة داخل كل أكاديمية لربط مهام الاندماج بالحياة المدرسية والاجتماعية، والدورية الصادرة سنة 1999، والتي تهدف إلى إحداث جهاز شبكي للمساعدة الخاصة للتلاميذ في وضعية صعبة (RASED)، واعتماد ازدواجية حركية التكيف من الطفل إلى المدرسة ومن المدرسة إلى الطفل، وتشجيع التقويم التطوري للسلوكات الشعورية والجسدية والذكائية، وتجديد الرغبة في التعلم والاعتداد بالنفس، و اعتبار الاندماج المدرسي اعتراف بالشخص في وضعية إعاقة وليس تقزيما له والنظر إليه سلبيا.

الجزء الثاني: من الفلسفة إلى الفعل: الإدماج المدرسي ومقاربة المشروع: يشكل الإدماج المدرسي للطفل في وضعية إعاقة رهانا كبيرا تراهن على تحقيقه مختلف المجتمعات التي تفاعلت بشكل إيجابي مع غايات ومقاصد المواثيق والإعلانات الدولية سواء تلك المتعلقة بحقوق الطفل عامة أو بحقوق الطفل في وضعية إعاقة بشكل خاص، وذلك لدوره الريادي في تيسير سبل إدماجه في الوسط الاجتماعي. فكيف إذا، نضجت شروط إدماج مدرسي حقيقي للطفل في وضعية إعاقة؟

إن حقيقة الإدماج المدرسي لم تنشأ فقط من رحم التطور الداخلي للتربية الخاصة، بقدر ما ساهمت التحولات الاجتماعية والثقافية والحقوقية في تغيير التمثلات الاجتماعية والفردية تجاه وضعية الأخر، من خلال الاعتراف به كفرد متشابه ومختلف في نفس الوقت، فهو متشابه لجميع بني البشر في القيم الإنسانية وفي الكرامة وفي الحقوق الأساسية، وهو مختلف بما يتميز به من خصوصيات ذاتية على مستوى قدراته الجسمية والمهارية والعقلية وكذا استعداداته وميولاته واهتماماته، وتأسيسا على ذلك صار التمييز ضد أي شخص على أساس الإعاقة انتهاكا صارخا للكرامة والقيمة المتأصلتين للفرد.

وبالرغم من المعيقات التي اتخذت من السياسة تارة، ومن التزوير والاحتيال العلمي تارة أخرى، وسائل لتبرير الإقصاء تجاه المختلف، فإن الديمقراطيات الحديثة ساهمت في تشكل وعي بأهمية المواطنة المشتركة كخيار قائم على المساواة والاعتراف بالأخر وقبول الاختلافات بين الأفراد وبين الجماعات، إذ جعلت تحقيق هذا الوعي في صلب انشغالاتها التشريعية، بحيث تم اتخاذ عدة تدابير لأجل تقليص المسافة الفاصلة بين الأشخاص في وضعية إعاقة وإمكانية الولوج إلى مختلف الموارد

الممنوحة من طرف المجتمع ككل، وذلك لتمكين هذه الفئة من امتلاك مكانتها الحقيقة في مجتمع أكثر إنسانية وأكثر تضامنا. لكن توفير بنية قانونية غير كاف لرفع الحيف عن هذه الفئة جراء ما لحق بها من ممارسات إقصائية، حيث أن هذا السلوك الإقصائي يتجاوز دائرة الفرد وإعاقته إلى دائرة أوسع تشمل المجتمع بكل مستوياته، فشعور الأفراد في وضعية إعاقة بالإقصاء والدونية يمكن أن يختفي إذا ما خص المجتمع هذه الفئة بتمييز إيجابي يجعلها تشعر بكرامتها وقيمتها الإنسانية، وذلك بتمثل الفرد في وضعية إعاقة تمثلا إيجابيا دون وسمه بالعجز والضعف وإلصاق العيب والنقص بشخصيته. حيث أن خطورة هذا الوسم وانعكاساته السلبية على الذات تزداد عندما يصير حكما نابعا من مؤسسة من مؤسسات المجتمع أي عندما يصير وسما اجتماعيا للفرد في وضعية إعاقة، مما يسهل عملية فصله عن الحياة العادية لباقي أفراد المجتمع، وذلك بوضعه في مؤسسات خاصة في مقابل وجود مؤسسات عادية، حيث الفصل بين نمطين للتنشئة الاجتماعية بدعوى وجود نمطين من الأشخاص، بالرغم من القواسم المشتركة العديدة على مستوى المجتمع الذي يحتضن الجميع، مما يضيع على هذه الفئة فرصة التفاعل الاجتماعي والاحتكاك الفعلي بشروط الحياة العادية؛ ومما يعرض أيضا عملية الإدماج المدرسي لتشويه حقيقي، بحيث ينعكس سلبا على علاقة المدرسة بالأسرة إذ يتحول الحوار بينهما إلى تبادل للاتهامات وتقديم مبررات لا تزيد وضعية الأطفال ذوي الإعاقة إلا تعقيدا وتأزيما.

هذا التعامل الإقصائي مع هذه الشريحة الكبيرة من أبناء المجتمع لم يصمد بنفس القوة والحضور بل خفت منسوبه بشكل كبير أمام ما حملته مختلف التطورات العلمية والمعرفية والفلسفية ذات الصلة من مستجدات بشأن العديد من المفاهيم المحورية. وفي هذا الصدد انتقل مفهوم الإعاقة من دائرة الفرد إلى دائرة المجتمع مما ساهم في التمهيد لبروز تمثلات اجتماعية قائمة على الثقافة الحقوقية، كما أصبح مفهوم التعلم دالا على نشاط الذات وعلى تفاعلاتها النشطة مع الأخر، إضافة إلى ذلك لم يعد ينظر إلى الذكاء كمعطى ثابت، بقدر ما صار عنصرا مستهدفا في الفعل التربوي باعتباره قابلا للتربية والنمو والتطور. هذه التحولات مجتمعة قادت إلى تحرير الفرد من أسر ثنائية السوي وغير السوي، إذ صار ينظر إليه كفرد مختلف ومتفرد يتميز بفروقات فردية، مما جعل من المتعلم محورا للفعل التعليمي التعلمي برمته، الشيء الذي خلق ثورة تربوية وبيداغوجية أدخلت تغييرات جوهرية على مستوى المناهج الدراسية وطرق ومواد التدريس ونظم التقييم والامتحانات بما يتناسب وخصوصيات المتعلمين الموجودين في وضعية إعاقة. إضافة إلى ذلك، فقد ساهمت أيضا



مركزية المتعلم في العملية التربوية في توسيع دائرة المتدخلين في مسار تعليمه وتربيته وتكوينه، مما جعل الإدماج المدرسي للطفل في وضعية إعاقة يتعزز بتبني المؤسسة التعليمية للمقاربة بالمشروع، هذه المقاربة التي جعلت من المدرسة فضاء تربويا منفتحا ومتفتحا على محيطه الاجتماعي والثقافي، حيث صارت أسرة الطفل في وضعية إعاقة فاعلا ذو وزن كبير في مختلف العمليات والإجراءات والتدابير التي يتم تبنيها في مشروع المؤسسة بدء بتحديد الحاجيات والأهداف المرغوبة ومرورا بأجرأة المشروع ووضع خطة تنفيذه وانتهاء بمحطة تقويمه لتجويد آلياته، كما تعززت هذه المقاربة أيضا من خلال اعتماد المشروع الشخصي للمتعلم في وضعية إعاقة مما مكن من توفير بيئة للتربية والتعليم تحتضنه ولا تقصيه، وذلك بالعمل، من جهة أولى، على تبني أنشطة تعلمية وتعليمية قائمة على ما يتميز به كل متعلم على حدة من فروق فردية، مما منح للطفل في وضعية إعاقة موقعا أكثر إيجابية في مسار التعلم، وذلك من خلال تفعيل مشاركته الذاتية في مختلف مراحل بلورة هذا المشروع الشيء الذي حقق تجسيدا فعليا لشعار كثرا ما استخدمه مؤيدو حقوق هذه الفئة، والذي تلخصه العبارة التالية: «لا شيء عنا بدوننا». ومن جهة ثانية، ساهم أيضا في زيادة الوعي التربوي بأن التميز الإيجابي لذوي الإعاقة مدخل أساسي لتحقيق مساواتهم مع باقي أفراد المجتمع، هذا الوعي جعل المؤسسة التعليمية بتعاون مع شركائها تؤمن بأن ضمان إدماج مدرسي حقيقي لذوي الإعاقة يتوقف على ضرورة العمل باستمرار وعلى كافة المستويات لأجل توفير بيئة تعليمية شاملة وحاضنة لهم قوامها التفهم لحاجياتهم المعرفية والمهارية والثقة في مقدراتهم على النبوغ والتألق.

الجزء الثالث: ممارسات الاندماج: مشاكل وحلول: خصص الباحث هذا الجزء الحديث عن أقسام الاندماج المدرسي، فقد اعتبر أن الاندماج المدرسي للأطفال والمراهقين في وضعية إعاقة واقع قوي في عصرنا، واقع في طور التطور، فلا يصنف كإدراج بسيط في المدرسة (أو الجامعة)، بل هو سيرورة تفترض المواكبة المستمرة، والتي بدونها، لن يستطيع التلميذ (أو التلميذة) في وضعية إعاقة الوصول إلى مستوى مدرسي (أو جامعي) معين، أو إلى المعرفة التي تقدم فيها. هذه المواكبة تتجاوز في كثير من الأحيان الوسيلة الوحيدة لمؤسسات التربية والتعليم، وتستعين بمجموعة من الشراكات مع جهات أخرى في عدة مجالات كالخدمات الاجتماعية، مجال الصحة....

فالمؤلف في هذا الجزء، يتحدث عن التحول الذي عرفته الأقسام الرئيسية Classes de perfectionnement، والتي تمت على عجل، فأخذ على سبيل المثلBas THIN، الذي أنشأ رسميا الأقسام المدمجة في سبتمبر 1993 بعد خطة إعداد واسعة النطاق بشأن الخريطة المدرسية. فبعد مراجعة



سجلات الأطفال المعنيين واستعمال البيانات النفسية والسريرية، تمت إعادة توجيه الأقسام الرئيسية لأخرى مكيفة. وفي نفس الوقت كان من المهم معرفة العراقيل والمشاكل بعد مرور سنة من تفعيل هذه الأقسام، وكانت النتيجة أن الطفرة المتوقعة تتطلب تغييرات في العقليات والمواقف من خلال التدريس وعطاء المعلومات الكافية حول هذه الهياكل الجديدة من خلال. التساؤل حول البنية والاشتغال لقسم الإتقان، وتحديد مفاهيم العجز والتأخر الذهني.

وللرفع من جود الاندماج المدرسي للأطفال في وضعية إعاقة، يقترح منهجية المشروع الجماعي والفردي في الأقسام المدمجة، فعدد قليل جدا من التربويون يستطيعون تصميم المشروع الفردي، والصعوبة تكمن أساسا في الربط بين المشروعين الفردي والجماعي للطفل. فكيف إذن يتم بالدفع إلى فردنة العمل حسب مؤهلات كل طفل، دون أو يعرقل ذلك سير العملية الجماعية؟

فمنهج المشروع يتطلب الضرورة العمل حسب الأهداف. وسيتطلب ذلك من المعلمين والمربيين المختصين إلى استخدام وثيقة / التقييم والبرمجة، والتي تخص بالذات مجموعة من المهارات كالقراءة والرياضيات، ولكن ايضا سلوك الطفل، بحيث يتم الاطلاع على الوضعية الأولية، والتطور التدريجي في احترام الحياة الجماعية والضبط العاطفي. فأهمية أو هدف هذا الملف المكيف حسب خصوصيات هؤلاء الأطفال هو العلم على برمجة الأنشطة داخل القسم حسب مجموعة من الأهداف والتي تهم Savoir /Savoir-être /Savoir Faire، أي قدرات/معارف ومهارة والمعرفة.

فالعمل التربوي في الأقسام المدمجة في المدرسة الذي يتطلب مشاركة الأطفال في العمل المشترك مع غيرهم من الأطفال في المدرسة، مازال وللأسف قد يكمن مشكلا، كما أن المعلمون بدورهم مازالوا يتحفظون على قدرات هؤلاء الأطفال في المجال المعرفي داخل الأقسام «العادية»، وقدراتهم في مسايرة الدروس والأنشطة المقترحة، ويخشى أن تبقى هذه الأقسام المدمجة مجرد أقسام «خاصةّ» منطوية على نفسها.

يبدو من الأساسي أحيانا دعوة المؤسسات المتخصصة لتحفيز الاندماج بطريقة أخري، ليست بالضرورة أكاديمية محضة، مع تقليص آثار الوصم، وتنويع أشكال المواكبة والمصاحبة، بحيث يمكن أن تتم خارج المدرسة (مركز طبي - تربوي) أو داخل المدرسة الذي يبقى الخيار الأفضل، بحيث يسمح بالتدخل والمشاركة في المشروع العام للأقسام المدمجة، ويغني المبادلات المتكررة والتقييمات من طرف المهنيين في الموقع ذاته. كما يشمل الدعم العلاجي الذي يتلقى الطفل الدعم المدرسي داخل



المؤسسة التعليمية والرعاية الصحية وإعادة التأهيل والترويض في المعهد. ومن خلال ما سبق، يتبين لنا أن عملية الاندماج تفرض ترابط الوظائف التربوية، التعليمية والعلاجية داخل المدرسة من خلال مشروع فردي وشامل، يحول دون المس بمهمة الأقسام المدمجة CLIS.

بعد ذلك، عرج الكاتب عل الأقسام المدمجة للأطفال ذوي الثلث الصبغي، بحيث أعتبر هذا الأخير شكل من اشكال الأقسام المدمجة CLIS، وأكد أن جمعيات الآباء وأولياء هؤلاء الأطفال، كانت وراء خلق هذه الأقسام، رغم أن العديد من الأطراف يرفضون اقتصار هذه الأقسام على تمدرس الأطفال ذوي إعاقة ذهنية، لأن من شأن هذه التوجه خلق تمييز آخر داخل المدرسة. فالغرض من هذه الأقسام إذن هو تحقيق نوع من التكامل على المستوى الوظيفي والبدني، والتنويع في الأنشطة الغير المعرفية مع الأطفال الآخرون في المدرسة، بما أن الأنشطة ذات الطابع المعرفي تلقى من طرف المعلوم المتخصصون.

وخصص الكاتب حيزا من هذا الجزء لتحليل بعض جوانب التدريس في القسم المدمج، واعتبر أن لكل طفل الحق في أن يتكلف، يتكلف المعلم بوضع مشروع فردي خاص له، يقوم على التقييم التشخيص في بداية السنة الدراسية، ومراقبة مستمرة لتعليلات الطفل والتي تتوصل بها الأسر، الانسجام مع محتوى النشاط التعليمي والتربوي، والذي يركز على بيداغوجيا اللغة الشفوية والمكتوبة (حصص تقويم النطق عند الحاجة، وغيرها من الأنشطة مثل اكتساب استقلالية ذاتية، أنشطة الوعي الحسي...).

إن صعوبة التربية الخاصة تكمن في ما بعد القسم المدمج، ذلك أن القسم المدمج خطوة ومرحلة في حياة الطفل في وضعية اعاقة، الذي يصبح مراهقا ثم راشدا، في حاجة ماسة إلى الاندماج الواسع الذي يأخذ شكلا آخر، ويتبع منحى معين، يركز على كل ما هو وظيفي وعلاجي بالفعل، ولكن أيضا التدريس المهني الأولي. ومن هنا يتساءل الكاتب عن مستقبل الأقسام المدمجة، وعن دورها في تقديم الخدمات اللازمة للأطفال ذوي إعاقات ذهنية مختلفة، والي يبدو ضروريا، فمن المستحسن أن من يسيرون هذه الهياكل أن يكون لديهم قلق دائم لتشجيع أقصى قدر ممكن من التبادل والمشاركة في أنشطة مع الأطفال الغير معاقين، بما في ذلك الأنشطة اللغوية، مع التأكيد على أهمية تدخل الآباء أيضا ي هذا المسار.

انشغل الباحث في هذا الجزء كذلك بمسألة مشاكل الاندماج الفردي للأطفال في وضعية



إعاقة، فحسب منطوق تقرير LAFAY حول إدماج الأطفال والمراهقين في وضعية إعاقة، ومن خلال الدعم المتخصص الذي يحتاجونه، فإن هذه العملية تواجهها مجموعة من المشاكل، منها أن غياب التناغم بين الإدماج والدعم خارج المدرسة، أو الإدماج والدعم الداخلي في المدرسة، أو. الإدماج الفردي والمساعدة التربوية، أو الإدماج الفردي والرعاية الطبية. وعموما، فعملية الاندماج تواجهها مجموعة من الإخفاقات والإشكاليات، خصوصا جانب التنسيق بين جميع الأطراف المتدخلة في هذه العملية (العلاجية، التعليمية وأولياء الأطفال).

تطرق الكاتب ضمن محتويات هذا الجزء إلى الإدماج الفردي لضعاف السمع / تجربة Brushoff، حيث يرى أن عملية إدماج هؤلاء الأطفال في المدرسة، تبدو أسهل من أي نوع آخر من الإعاقات، ويكمن ذلك في أن العجز والضعف السمعي ليس مشكلا كبيرا في تحقيق الاستقرار الاجتماعي، إذ تم علاجه في الوقت المناسب، وباستعمال آلات السمع (Prothèse). فمن من خلال أساليب التواصل اللفظي والتدريس السمعي في أواخر القرن السابع عشر، «L'Abbé de l'Épée» كان السباق للتكفل بالأطفال ضعاف السمع من خلال افتتاح مدارس أولى مختصة لحضنهم وتدريبهم عن طريقة التخاطب بلغة الإشارة والهجاء الأصبعي، لكن هذه الطريقة لقت انتقادات كثيرة حول الخطر الذي يمكن من هؤلاء الأطفال من أن لا يتواصلوا إلا فيما بينهم من خلال هذه الإشارات، وبالتالي تم التركيز على اساليب التواصل اللفظي الكلي من خلال هذه الإشارات، وبالتالي تم التركيز على أساليب التواصل اللفظي الكلي من خلال تدريبات النطق والكلام وأن لا يقتصر فقط في الإشارات.

إن الإدماج المدرسي للأطفال في وضعية إعاقة في المدرسة الابتدائية يجب أن يتم داخل اقسام مدمجة متاحة لهم، ويتحقق هذا الإدماج أيضا من خلال المشاركة الجزئية أو الكاملة للأطفال ضعاف السمع في الأقسام العادية. يتم تطوير مشروع خاص لكل طفل. والإدماج يتم في ثلاث مواد: الرياضيات، اللغة والتربية البدنية. فالأطفال أيضا ينخرطون في أنشطة أخرى ثقافية وفي فترات الاستراحة. وتعقد اجتماعات شهرية لتقييم التحصيلات والتي يتوصل بها الآباء، الذين يكونون في تواصل دائم مع المعلمين المختصين. فالتربية الخاصة والإدماج المدرسي في المستويات الموالية، تهدف إلى جعل بعض الاطفال يتمكنون من الانتقال إلى المستوى الإعداد، مع دعم خاص، لكن آخرون، وبسبب مشاكل نفسية التي يعانون منها، يحتاجون إلى بيداغوجيا خاصة ومتابعة علاجية في بيئة معينة.



المراجع المعتمدة:

- سهيل، إدريس، المنهل، قاموس فرنسي عربي، دار الآداب، بيروت، ط 42، 2010.

- Gillig, Jean-Marie, Intégrer l'enfant handicapé à l'école, Presses DUNOD, 2e édition, 1999, France.



تقديم كتاب: التربية البيئية وسؤالا التنمية والأخلاق «نحو وعي بيئي جديد»
- كتاب جماعي من تنسيق الدكتور أحمد الفراك -

د. يونس المرابط

باحث بمركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات (مفاد)

المغرب





قبل البدء:

لقد قارب الكتاب الجماعي: «التربية البيئية وسؤالا الأخلاق والتنمية، نحو وعي بيئي جديد»، المسألة البيئية من زوايا نظر متعددة، حضر فيها الفكري الفلسفي، والاجتماعي والفقهي التأصيلي



والأخلاقي...، وشارك في مواده نخبة من الباحثين والباحثات. وفيما يلي عرض تقديمي للكتاب عبر العناصر التالية:

1. وصف الكتاب.
2. محاور الكتاب.
3. عرض مضامين الكتاب (مع التعريف بأصحابها).
4. تقويم عام الكتاب.
5. ملاحظات حول الكتاب.

تقديم الكتاب:

1. وصف الكتاب:

يقع الكتاب في 284 صفحة، وهو يضم بين دفتيه خمسة عشر بحثا، وهو صادر عن: مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات (مفاد)، سلسلة كتب جماعية محكمة (3)، تنسيق وتقديم: د. أحمد الفراك، طُبع بمطبعة دار القلم - الرباط - ط1، 1441هـ/2020م.

2. محاور الكتاب: بلغ عدد محاور الكتاب سبعة وهي:

محور: التربية البيئية: مفهومها ومبادئها وأهدافها

محور: الفكر العلمي والفلسفي المعاصر وحضور المعطى البيئي

محور: التطور الصناعي والتكنولوجي ومخاطره على الحياة الطبيعية للكائن الحي

محور: الإنسان المعاصر ومسؤوليته في تدمير الحياة الخضراء

محور: العلوم الاجتماعية والإنسانية ووظيفتها في معالجة الاختلال البيئي

محور: التربية الأخلاقية وأثرها في حفظ السلامة البيئية

محور: الأخلاق التطبيقية وتنمية القيم البيئية

3. عرض مضامين الكتاب (مع التعريف بأصحابها)

الموضوع1: فلسفة «الأخلاق البيئية» وبناء مفهوم «التربية البيئية، للدكتور جمال الدين ناسك،



(دكتوراه في الفكر الإسلامي وحوار الحضارات، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال/ أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين ببني ملال/خنيفرة / عضو في العديد من المراكز العلمية/ مؤلف كتاب: النظرية البيئية الإسلامية الأسس المعرفية والمنهجية).

تناول موضوعه في مبحثين اثنين، ففي الأول تطر للنقد الفلسفي «الأخضر» للنظام العلمي - التقني للحداثة الغربية وذلك في ثلاثة مطالب، أما في الثاني فقد وقف على إسهام «أخلاقيات البيئة» في بناء مفهوم «التربية البيئية» وذلك في مطلبين.

وقد ختم موضوعه بالوقوف على مكمن القصور في النقد الفلسفي البيئي، في بعده الأخلاقي، لتقويم النظام العلمي-التقني المميز للحداثة الغربية.

الموضوع2: البعد الأخلاقي في بناء الوعي الحضاري بالبيئة في الفكر الإسلامي للدكتور ربيع الحمداوي (الباحث في الفكر الإسلامي من كلية الآداب والعلوم الإنسانية بني ملال). الذي عالج موضوعه في نقطتين اثنتين: الأولى بعنوان: أثر الوحي في بناء الوعي الحضاري بالبيئة والثانية بعنوان: البعد الأخلاقي لرعاية البيئة في الفكر الإسلامي.

وقد ختم بحثه بالتأكيد على الحاجة إلى مقاربات متعددة المداخل لفهم الظاهرة البيئية وسبل التعامل معها، فإذا كانت الفلسفة الوضعية قد اهتمت بالظاهرة لعقود مضت فإنها حصرتها في بعدها المادي وألغت كل ما هو روحي غيبي يمكن أن يكون مدخلا فعالا للتعامل مع الكون والبيئة.

الموضوع3: علم اجتماع البيئة رواد واتجاهات ونظريات للدكتور محمد شرايمي (أستاذ علم الاجتماع بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بتطوان/ مؤلف: الخدمة الاجتماعية بحث في مهنة المساعدة الاجتماعية بالمغرب/ مهتم بسوسيولوجيا التنظيمات والشغل).

وقد عرف في هذا البحث بفرع من فروع علم الاجتماع أُضيف خلال سنوات السبعينات من القرن الماضي هو علم اجتماع البيئة، وذلك من خلال ثلاث مدارس مع التعريف بأهم روادها وأبرز القضايا التي عالجوها وهي: مدرسة الحتمية الطبيعية/ المدرسة الإمكانية Posibilism School / مدرسة الاتجاه التوافقي.

الموضوع 4: الحفاظ على البيئة والتنوع البيولوجي بحوض البحر الأبيض المتوسط للدكتور



يونس المرابط (أستاذ الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي بمديرية تطوان/ باحث في الفلسفة والاستشراق الإسباني المعاصر والدراسات الأندلسية).

الذي تطرق في دراسته هذه إلى عقد مقارنة بين جهود المغرب وإسبانيا في الحفاظ على البيئة والتنوع البيولوجي في حوض البحر الأبيض المتوسط (المبحث الرابع)، لكن قبل هذا عمل على تحديد مفهوم البيئة البحرية والتنوع البيولوجي (المبحث الأول)، ثم إبراز أهمية الحفاظ على البيئة البحرية (المبحث الثاني)، وبعدها التأكيد على حماية التنوع البيولوجي في حوض المتوسط (المبحث الثالث).

وقد تساءل في خاتمة دراسته عن مدى نجاعة وفاعلية مختلف التدابير والاستراتيجيات المتخذة للحفاظ على البيئة البحرية والتنوع البيولوجي في حوض البحر الأبيض المتوسط؟ وهل استطاعت أن تحارب تلك الأخطار والتهديدات؟

وقد أجاب عن السؤال مع استخلاص نتائج وتقديم توصيات تدعو إلى اتخاذ تدابير إضافية لأجل الحفاظ على البيئة البحرية والتنوع البيولوجي في حوض البحر الأبيض المتوسط.

الموضوع5: الحفاظ على البيئة: مقاربة تأصيلية من القرآن والسنة، د. عبد الله الجباري (دكتوراه من شعبة الدراسات الإسلامية بجامعة محمد الخامس بالرباط/ وباحث مهتم بالشؤون التربوية والفكر الإسلامي، له العديد من الأبحاث والدراسات المنشورة، وشارك في العديد الملتقيات الوطنية والدولية..)

بعد إشارات منهجية قدم عتبات تمكن من فهم بعض النصوص القرآنية والحديثية بما يؤطر قضايا البيئة وهي:

- أولا: البيئة والعقيدة/ثانيا: البيئة والحياة/ثالثا: البيئة وثنائية المصلحة والمفسدة/رابعا: البيئة والحياة الطيبة/خامسا: البيئة وحفظ النفس/سادسا: البيئة وتفريج الكربات/ثامنا: البيئة والمفاضلة في العمران/تاسعا: البيئة والمشكلة الحضارية.

ومن بين ما ختم به موضوعه هو التأكيد على أن مشكلة البيئة - قبل أن تكون في التلوث أو في غيره - هي مشكلة الحضارة المادية بالأساس، لذا وجب إعادة النظر في المنظومات الفكرية قبل إعادة النظر في الطاقات المستعملة، وذلك بإعادة بناء الإنسان بناء سليما على وفق ما يدعو إليه خالق الإنسان وخالق البيئة سبحانه وتعالى.



الموضوع6: التربية البيئية مدخلا للوعي بالمشترك الإنساني، د. أحمد الفراك (أستاذ الفلسفة والمنطق بكلية أصول الدين وحوار الحضارات/ جامعة عبد المالك السعدي / تطوان/ عضو في العديد من المراكز والمؤسسات العلمية داخل المغرب وخارجه./ شارك في العديد من الندوات والمؤتمرات والملتقيات العلمية داخل المغرب وخارجه/ مؤلفاته: (كتاب "رسالة العلماء في الإسلام"، كتاب "المنطق عند الغزالي ومنهجه في التقريب والتشغيل"، "آليات التقريب التداولي وتشغيل المنطق في الفكر"، "مدخل إلى علم المنطق بشرح أرجوزة السُّلم المُنورق"، "فلسفة المشترك الإنساني بين المسلمين والغرب"، وله العديد من المقالات في مجلات علمية محكمة في المغرب وخارج المغرب). وقد انتظم بحثه كالتالي:

المبحث الأول: من الوعي بالمشكلات البيئية إلى فقه الائتمان (المطلب الأول: ضرورة الوعي المشترك بالأزمة البيئية/ المطلب الثاني: حُب التملك وإفساد روح الائتمان على البيئة)

المبحث الثاني: في الحاجة إلى وعي بيئي ائتماني (المطلب 1: فلسفة البيئة وتجديد الوعي البيئي/ المطلب2: أخلاق العناية أو من أجل رؤية جديدة)

وفي الخاتمة أكد على ضرورة استحضار الوازع الأخلاقي الذي يوجه الفعل البشري وذلك لأجل صناعة وعي إعماري جديد، ودور ذلك في «عقد بيئي عالمي» يشترك فيه الجميع بناءً على الأسس المرجعية والمنافع المصلحية المشتركة بين البشرية جمعاء.

الموضوع7: البيئة وسؤال التنمية نحو خطاب بيئي ينصف الأجيال / ذ. رشيد أمشنوك (أستاذ باحث في علم الاجتماع، له العديد من المقالات العلمية منشورة في العديد من المجلات والمنابر الإعلامية. تطرق في ورقته البحثية لما يلي:

1.البيئة بين النقد الفلسفي والرهان السوسيولوجي

2.جدل التنمية والبيئة:

3.الخطاب البيئي ونقد الحداثة:

وختمها لافتا الانتباه إلى الحاجة التي أصبحت ماسة إلى خطاب بيئي ينصف الأجيال، وهذا لا يتطلب فقط سياسات اقتصادية خضراء، لكن كذلك لثورة أخلاقية فعلية تكبح جماح الأهواء والميول، وتنهي أمد الأنانيات الاستهلاكية، وتصحح العلاقة بين الإنسان والطبيعة.



الموضوع8: مدخل إلى الطبيعيات في علم الكلام الأشعري/ ذ. محمد الفتات (باحث بجامعة عبد المالك السعدي بتطوان، شارك في ندوات ومؤتمرات وطنية ودولية).

الهدف من مقالته: هو معرفة كيف وظف المتكلمون الأشاعرة الطبيعيات في استدلالاتهم النظرية على وجود واجب الوجود وتوحيده في الذات والصفات والأفعال والأسماء، وعلاقتها بالبيئة من حيث هي موجودات طبيعية لا تخلو من حركة وسكون.

وقد أثثت هذه المقالة أربعة مباحث:

المبحث الأول: أقسام العلوم

المبحث الثاني: أقسام المعلومات

المبحث الثالث: العَالَم ومكوناته الطبيعية.

المبحث الرابع: بعض المناهج الاستدلالية عند الأشاعرة في مبحث الطبيعيات.

خلص في نهاية بحثه إلى أن المتكلمين المسلمون اعتمدوا ن المنهج الطبيعي في الاستدلال على وجود الله تعالى من خلال إعمال فكرهم ونظرهم في آثار صنعته في كونه المحكومة بالإتقان والانتظام الدالة على وجوده، ولهذا انطلقوا من الفعل للبرهنة على الفاعل، الذي هو الله سبحانه وتعالى.

الموضوع9: من فلسفة الائتمان إلى الأخلاق البيئية، قراءة في فكر الفيلسوف طه عبد الرحمن/ دة. لبنى السحايمي (باحثة في العلوم الإسلامية)، والتي قدمت قراءة في فكر الفيلسوف المغربي طه عبد الرحمان من خلال أربعة مباحث وقفت فيها على الصلة بين الوحي والبيئة آياتيا، الأخلاق والبيئة، مفهوم الائتمانية ومبادئها، وأخيرا الفقه الائتماني وآفة الإفساد في البيئة.

ورأت في خاتمة عملها أن روح العبادة الحقيقية التي يؤسس لها الدكتور طه عبد الرحمن على ضوء فلسفة الائتمان، لا تستثني من مجالاتها قضايا البيئة، ذلك أن التدبير الأخلاقي للعالم هو الأصل في الدين.

الموضوع10: تغير المناخ بين التربية والتنمية/ دة. أسماء غيلان (أستاذة باحثة في الآداب والعلوم الشرعية)

أجابت في مقالتها عن إشكاليات من قبيل:



كيف نجعل من التربية وسيلة للتوعية بظاهرة تغير المناخ؟ وما هي نتائج إهمال هذه الخطوة لمواجهة خطورة الكارثة على الجميع؟ وماهي الحلول المقترحة لتحقيق التنمية من خلال خلق وعي بيئي جديد؟

لمناقشة هذه الإشكالية، قسمت البحث إلى ثلاثة مباحث: الأول تضمن الحديث عن دور التربية في خلق توعية بيئية، وبشكل خاص ظاهرة تغير المناخ؛ الثاني تطرق لنتائج إهمال مخاطر ظاهرة تغير المناخ؛ والثالث تحدث عن العلاقة بين الوعي بمخاطر تغير المناخ وتحقيق التنمية.

أكدت في خاتمة بحثها: أنه لا مناص من العودة إلى توجيهات الوحي، لإظهار كفاءته في مجال التنظير الذي ستساهم التربية البيئية في تنزيله إلى أرض الواقع، لتكون مساهمة المسلمين في حل المعضلة المناخية ببعث ما أخبرهم الله به وامتثاله، وتبني ما جاء به وجعله منطلقا نحو التنمية.

الموضوع11: التربية في سياق الطواعين؛ إشكالات في أفق فكر فلسفي وشرعي/ذ. يونس الخمليشي (باحث في جامعة عبد المالك السعدي-تطوان)

بعد التأكيد على حضور الأخلاق في أصعب الظروف وأضيق الحالات وأهمية هذا الحضور، ركز عمله في مبحثين اثنين وقف من خلالهما على الدروس والعبر من آيات الله في الكون التي يدرك من خلالها الإنسان ضعفه مثيرا سؤال الأخلاق في ارتباطه بالتربية في سياق انتشار الطواعين ليخلص في النهاية إلى أن عافية الإنسان هي دلالة على استقرار الحالة الصحية للكون كله. وإذا ما هددت الفيروسات التواجد الصحي للإنسان؛ فهذا يعني أنها تهدد سلامة الكون الصحيةَ برمته.

الموضوع12: تداعيات التدخلات البشرية على الحياة الخضراء بالمجالات الواحية بالمغرب واحات إقليم كلميم نموذجا/ لحسن بلالي: (باحث بكلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة محمد الأول وجدة)، ومريم رشيد: (باحثة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة عبد المالك السعدي).

تتحدد إشكالية دراستهما في الوقوف على معرفة الحالة الراهنة للحياة الخضراء بواحات كلميم من خلال رصد الإكراهات والمشكلات البيئية التي تعاني منها هذه الواحات. بالإضافة إلى أهمية التدخلات البشرية في تعميق هذه المشكلات البيئية وبعض السلوكيات الخاصة بالإنسان وذات الصلة بتدهور المنظومة الواحي، حيث قدما في مبحثين: الإطار الجغرافي لواحات إقليم كلميم، ووقفا على تداعيات التدخلات البشرية على الحياة بواحات إقليم كلميم.



ليؤكدا في الأخير أنه يجب أن تحظى التدخلات البشرية من أجل جعل السلوك البشري أكثر مراعاة للقواعد البيئية، وأكثر إحساسا بخطر تدمير الحياة الخضراء بالمجالات الواحية من خلال التوعية وتنمية معارف الأفراد واتجاهاتهم ومواقفهم.

الموضوع13: التغيرات المناخية وأثرها على التنوع البيولوجي / ذة. سميرة عيسو (باحثة في كلية أصول الدين-تطوان)

تناولت في مبحثين مشكل التغيرات المناخية في العالم وأثرها على التنوع البيولوجي، مع إبراز أهمية الاستراتيجية الوطنية لحماية هذا الأخير. وختمت بالتأكيد على ضرورة تكاثف الجهود، والانخراط التام لجميع الشعوب والقادة، والهيئات والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية، وتظافر الخبرات لتجاوز مختلف التحديات المرتبطة بالحفاظ على البيئة والتنوع البيولوجي.

الموضوع14: التربية البيئية بين لطائف التشريع الرباني وطغيان الاستكبار العالمي، ذ. مصطفى العادل (باحث في اللسانيات-جامعة محمد الأول- وجدة)

الإشكال الذي عالجه في ورقته ينحصر في التربية البيئية بين الوحي وتحديات الاستكبار العالمي، أي التربية البيئية كما أرادها الله وأمر به عباده المؤمنين، وبين اصطدام هذه الأوامر باستكبار عالم متقلب متوحش متكبر، لا وجود فيه للقرآن والإيمان والأخلاق. وقد جاءت الورقة في مبحثين:

المبحث الأول: الوحي مصدرا للعلم وسبيلا للخلاص (انتهى في هذا المبحث إلى أن القرآن هو أصل المعرفة والعلم، وأن الرجوع إليه واعتماده اليوم هو السبيل للخروج من الأزمة ومواجهة التحديات الكبرى التي تهدد البشرية، وأن مخاطر البيئة من أكبر هذه التحديات المعاصرة التي تحتاج إلى وقفة متأنية صادقة).

المبحث الثاني: التربية البيئية في فكر الأستاذ ياسين بين الوحي والاستكبار العالمي (توقف على مسألة التربية البيئية في تصور الأستاذ ياسين بين آي الوحي واستبداد الاستكبار العالمي).

وعلى سبيل الختم خلص إلى أن التحديات البيئية المعاصرة التي تهدد البشرية تفرض على الأمة بالضرورة العودة إلى آي الوحي، والجلوس إليه، ودعوة الناس إليه لتعلم الإنسانية سر سعادتها وأمنها وسلامها في الدنيا والآخرة.

الموضوع15: المغارسة والمزارعة والمساقاة: أحكامها الشرعية وامتداداتها الفقهية ومقاصدها



البيئية، د. أحمد أهلال (أستاذ باحث في العلوم الإسلامية، دكتوراه في الفقه وأصوله، أستاذ بالطور النهائي بمدرسة الإمام مالك للتعليم العتيق بتطوان، أستاذ لمادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي، عضو بالمجلس العلمي المحلي بالمضيق الفنيدق)

انتظم موضوعه في ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: تعريف المغارسة والمصطلحات الفقهية المجاورة لها

المبحث الثاني: الامتدادات الفقهية للمغارسة

المبحث الثالث: المقاصد البيئية للمغارسة

وقدم في النهاية خلاصات واستنتاجات من أهمها:

- ضرورة تجديد النظر الفقهي في الأحكام المرتبطة بالقضايا البيئة من الحلال والحرام إلى بناء الأحكام على اعتبار أن القضايا البيئة ملك إنساني يسهم في تنمية المجتمات وتوسيع قاعدة الاستفادة من ثروات الأرض وخيراتها، وذلك لا يتم إلا باعتماد النظر المقاصدي في الأحكام المتصلة بقضايا البيئة بربطها بكليات الشريعة ومقاصدها لإبراز محاسن الإسلام.

4.تقويم الكتاب:

لغة الكتاب لغة علمية سليمة مركزة، وأسلوبه سهل غير صعب، وأفكاره واضحة ومبسطة غير مركبة، أما التخصص فتنوع ما بين الفقهي الأصولي والفكري العلمي الفلسفي والأخلاقي...، تطابقت أرقام الصفحات في فهرسه (التي تشير إلى عناوين المواضيع) مع الموجودة في الكتاب، كما تطابقت مقدمته مع محتوياته وإشكالاته ومحاوره العامة، وكذلك كانت الخاتمات (في كل موضوع) تعكس ما تم عرضه في كل على حدة، وقد جاءت توصياتها علمية ودالة. تعددت المصادر والمراجع المعتمدة فيه وتنوعت، واتسمت بالتخصص العلمي الدقيق.

-الجديد الذي يحمله الكتاب: يتمثل في تقديمه لمقاربة موضوع البيئة من مختلف الزوايا التي انتظمت في محاوره السبعة، وهذا سينفع لا محالة في معالجة قضايا المجتمع والواقع المرتبطة بموضوع التربية البيئية وسؤالا الأخلاق والتنمية.

5.ملاحظات على الكتاب:

لم يخل الكتاب من بعض الأخطاء القليلة جدا، منها المطبعية من قبيل الخطأ في ترتيب بعض



المباحث وأرقامها، ومنها النحوية من قبيل الخطأ في العدد والمعدود، ومنها الإملائية مثل كتابة حرف الضاد عوض الظاء في إحدى الكلمات.

كما أن هناك اختلاف ملحوظ في ترتيب المصادر والمراجع، حيث رتبها كل باحث حسب ما اختاره وارتضاه لذلك، وكذلك كان الأمر بالنسبة للهوامش حيث يلاحظ فيها اختلاف في الإحالات وعدم توحيدها على مستوى الكتاب كله، وكان يستحسن أن تكون منضبطة لقواعد موحدة يتبعها ويعتمدها كل المشاركين في هذا العمل القيم كي يضفي ذلك عليه انسجاما ليس في موضوعه فحسب، بل كذلك في شكله.

لوحظ كذلك أن بعض الشواهد القرآنية وإن تم توظيفها في بعض المواضيع إلى أنها غير مضمنة في لائحة المصادر والمراجع، والأجدر إن يشار إليها وأن تكون هي المتصدرة للترتيب، أما الشواهد الحديثية فقد تم تخريجها بإحكام مع الإشارة إليها كمصدر معتمد.

لقد ابتدأ الكتاب بمقدمة وضحت أرضيته وفصلت محاوره وإشكالاته، غير أنه خلا من خاتمة تجمع نتائجه وخلاصاته وتفتح آفاقا جديدة للبحث في موضوعه.

وإجمالا، لقد شكل هذا العمل الجماعي المُحَكَّمُ قفزة نوعية وإضافة مهمة لمراجع البحث العلمي المرتبطة بموضوع البيئة عموما، والتربية البيئية بصفة خاصة، عالج فيه ثلة من الباحثين الأجلاء الموضوع من زوايا نظر متعددة وقاربوه كل بمنظاره ومجال اهتمامه وتخصصه، فجاء بحق علما ينتفع به ومعرفة يستفاد منها، ازدانت به المكتبة المغربية ليشكل مرجعا لطلاب العلم ولكل باحث وهتم ومتخصص.

وتجدر الإشارة إلى أن مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات (مفاد) الذي أصدر هذا الكتاب، قام بتنظم ندوة علمية تقديمية له عن بعد، عبر منصة «زوم» يوم الإثنين 15 يونيو 2020م، شارك فيها الباحثون المساهمون في هذا المؤلف الجماعي المحكَّم، ومنسقه الدكتور أحمد الفراك، وعدد من المهتمين.





A QUARTERLY ELECTRONIC PEER REVIEWED ACADEMIC JOURNAL OF HUMANITIES

Participated in this issue:

Abdelkader Chait
Hamza Charai
Mohamed Oubahou
Abbas Redoine
Rguibi Aziz Ahmed
Abdelaziz Koraich
Nora Benbouzid
Khadija Abdellah Salem Sayd
Rajae Rhiui
Rachid Ammouri
Elarbi Akrouch
Youness Elmorabit